

ALFABETIZACIÓN VISUAL

Fundamentos para el desarrollo de proyectos de Alfabetización Visual, entre diseñadores gráficos y docentes en las escuelas.

Por
Prof. Claudio Josemaría Altisen

SINOPSIS de OBSEQUIO

Este libro está dirigido a los docentes de
catedras de formación artística
o de comunicación social
y a los diseñadores gráficos
que deseen trabajar en ámbitos educativos.

*La palabra o la lengua, escrita o hablada,
no parece desempeñar papel alguno, en absoluto,
en el mecanismo del curso de mis pensamientos.
Los elementos psíquicos fundamentales del pensamiento
son determinados signos e imágenes, más o menos claras,
que pueden ser reproducidos y combinados "a voluntad"...*

Albert, Einsten

PRÓLOGO.

Todos conocemos el símbolo del *yin* y *yang*, lo lleno y lo vacío...



El *yin-yang* es la cosa más "obvia" del mundo..., y sin embargo, lo más difícil de explicar. Porque, si simplemente lo observamos (prestando atención a su configuración morfológica), veremos que es la unión de dos elementos en apariencia contradictorios, irreconciliables, polémicos entre sí..., pero que logran resolver su contradicción "en el todo".

De modo similar, la "cultura de la imagen" en la que vivimos, y la educación que recibimos, parecen contradictorias.

La imagen en los medios de comunicación, suele ser criticada como "vacía" (*yin*) de valores, y la educación como "llena" (*yang*) de los mismos. Pero, en realidad..., una y otra —la educación y la imagen— tienen un "algo", un punto de su contrario.

Los apologistas de la imagen dirán que la educación tradicional que los critica está en vía de extinción, más rápido que los dinosaurios: "¡El libro ha muerto!", gritan como F. Nietzsche gritó de Dios..., y, sin embargo, la gente aún va a Misa.

Por su parte, los educadores anatematizan diciendo que la imagen es "vacua"..., mientras sus alumnos se mueren del aburrimiento y el tedio, cuando cada día desparraman su cansina humanidad en el pupitre de un aula sin atractivo.

¿Cómo resolver la contradicción?...

Los viejos sabios chinos —cultores de las artes marciales internas, como el "Tai Chi Chuan"— hicieron notar que el cambio del movimiento de *yin* en *yang* y viceversa, debe ser ejecutado *concientemente*... El *yin* y el *yang* deben así ser discernidos claramente el uno del otro, pero no separados, pues es siempre el mismo sujeto el que se mueve... Todo es entonces visto como una unidad.

Precisamente, la contradicción que planteamos habrá de *resolverse en el todo*, en una **visión global** del asunto en cuestión.

Hablamos de "visión", porque no se trata simplemente de saber algo, de estar informado sobre la problemática, sino de *verla*, de tomar *conciencia* de ella..., no para aprenderla (eso hace el que sabe), sino para comprenderla (eso hace quien es conciente).

Por eso en este trabajo de investigación, no son las definiciones paranoicamente exactas las que nos interesan..., porque no queremos quedar encorsetados en palabras, citas y precisiones lingüísticas de dudosa o difícil concreción en la realidad. Antes bien, queremos simplemente *describir* (mostrar para que se vea). Queremos hechar luz sobre la contradicción —tantas veces definida— entre una cultura de la imagen denominada "vacía" de valores, y una educación *autodenominada* "llena" de valores. Queremos *bechar luz para que se pueda ver* que la contradicción no es insalvable y que no necesita "salvación", porque simplemente puede *superarse* en una síntesis visual que sea global y serena: como la del símbolo *yin-yang*.

El camino que hemos elegido para afrontar esta tarea, consta de ocho pasos; es decir, siete capítulos y un anexo, secuenciado de la siguiente forma:

1. El primer paso nos coloca de cara a una realidad no-conciente: nuestra vida cotidiana (la de todos los días, en cualquier lugar y a cada rato) *transcurre "en"* una cultura de la imagen, y en ella nuestras conductas están influidas por piezas de diseño gráfico, que tienen una intencionalidad propia... No podemos permanecer inconcientes de ello, si queremos superar con dignidad humana el *condicionamiento* cultural.

2. La educación suele tomar postura frente a la "cultura de la imagen" que, en apariencia, malogra su trabajo educativo... *deseduca*.

Y se desatienden una serie de fenómenos en lo vivencial-estudiantil, que nos hablan de la necesidad de *hacer autocrítica*, de ver la viga en nuestro ojo..., de planteamos seriamente la conveniencia y oportunidad histórica de *concientizarnos* de la importancia de la alfabetización visual.

3. Al hablar de diseño gráfico, no siempre entendemos "¿de qué cosa hablamos?" Por eso este capítulo aborda ese interrogante, desde la teoría del diseño que lo concibe como "Creación Proyectual", y delimitando su campo de acción al área del diseño comunicacional.

4. Ya a esta altura del trabajo, proponemos una primera aproximación a las relaciones entre educación e imagen.

5. Vuelta la mirada sobre el educando, en cuanto que es "hijo de su tiempo...", parafraseamos a Enrique Rojas en su descripción de lo que él denomina *el hombre "light"*, tratando de descubrir allí "lo vacío" del hombre de la imagen. Supuestamente, la educación debe "llenar" ese vacío del hombre *light*..., y entonces abordamos la problemática de la educación del hombre *light*...

6. Habiendo mostrado ya bastantes realidades, proponemos en este capítulo un *marco "teórico"* concreto, sobre la importancia de "la imagen" en la educación que dice llamarse integral y humanística, y también sobre la importancia de la "alfabetización visual" *en la escuela*...

7. Y si en el capítulo anterior se fundamentó *teóricamente*, en este se propone *prácticamente* (= organización escolar), cuál es el "rol" que un diseñador gráfico puede y debería desempeñar *en la escuela*.

Luego esta secuencia de siete capítulos se concluye reflexivamente...

8. Para finalizar toda esta investigación, "nos tomamos recreo" con un anexo que nos ponen a conversar informalmente con profesionales de la comunicación visual que están realizando una experiencia educativa en nuestra ciudad de Rosario ("Complejo Educativo Alberdi").

Yin y Yang... "lleno y vacío": vea y desaprenda; para comprender que la confrontación rabiosa y caprichosa no aporta soluciones satisfactorias. El error —al igual que el mal—, no existen... son *carencia de* verdad o de bien, pero en sí mismos no tienen entidad. De nada sirve *luchar contra* tal o cual teoría o afirmación. ¿Por qué mejor no plantearse un desapasionado y sano sincretismo? Cada vez que luchamos *contra* algo, le damos poder...; hay que tomar conciencia, adquirir la sabiduría para poder *pasar a través de* la contradicción. Porque la contradicción es nuestra definición de la problemática —nuestras *palabras* que pretenden atar, definir o poner límite a la realidad que nos desborda y nos sorprende por todas partes—, pero la problemática en sí misma, es toda una y más rica que nuestras teorías. El error absoluto no existe, y nadie es dueño de la verdad; en materia tan actual y tan multifacética como la de la cultura de la imagen, un criterioso sincretismo es saludable...

Esa era la insistencia de Maritain al aconsejar a los que se dedican al trabajo intelectual: "en todo... *distinguir sin separar; para unir sin confundir*".

"Lleno y vacío"... opuestos, parecen elementos contradictorios, pero —en realidad— la contradicción se resuelve en la *visión del todo*.

Claudio J.M. Altisen

(Diseñador Gráfico, Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación y Master en educación psicoinformática)

NOTA DEL AUTOR: El trabajo de investigación original consta de 5 capítulos y 5 anexos, en un total de 150 págs. (A4).

Aquí ofrecemos una breve y apretada síntesis..., obviando textos (por razones de espacio) que tal vez pudieran afectar la comprensión de este artículo; si así fuera, pedimos disculpas.

1/ La cotidianidad en una "cultura de la imagen".

En el Principio.¹

Un cierto día (*in principio*), el Supremo Diseñador del Universo comenzó una obra que acabó en siete días. Esa obra paradisíaca, que fascina a los ecologistas, no se entendió sin el hombre que trabajara para *adecuar y completar* el diseño original, con arreglo a su cambiante situación histórica. Y el Supremo Diseñador, diseñó esa rara especie de diseñadores compulsivos llamada: *hombre*... El *hombre*, la última pieza de la Creación, ha asumido desde su aparición el oficio terrestre de diseñar todo lo que consideró que faltaba en el proyecto original, y aún de re-diseñar lo que ya estaba hecho y simple y naturalmente "dado"... En este planeta, el hombre, y sólo él (participando de la Suprema Creatividad), ha sido quien ha creado el cierre relámpago, la Muralla China, los cursis enanos de jardín, las bebidas espumantes, los pasacalles, la mesita ratona, el Topo Gigio, la muñeca Barbie, el art nouveau, el fusil soviético Klashnicov, el existencialismo, el napalm, el posmodernismo, la educación a distancia y los colegios, la Harley Davidson, el rock n'roll, el alfabeto tipográfico Garamond, *El nombre de la rosa*, la Power Macintosh, y hasta los almuerzos de mediodía *por televisión*... El hombre siempre diseñó todo; es decir, ha *ideado* constantemente, medidas de acción dirigidas a cambiar "**situaciones existentes, por situaciones preferibles**"².

Veamos..., nuestra vida *cotidiana* (quotidie), la de *cada día*, la que compone el *entramado vivo* de nuestro *acontecer y devenir* habitual, está poblada (... e incluso sobrepoblada) de piezas de diseño sin las cuales prácticamente no sabríamos cómo vivir. El boleto del colectivo, es una pieza de diseño; el billete con el que pagamos lo que compramos, es una pieza de diseño; nuestro programa de televisión favorito, es una pieza de diseño; el libro que usamos para estudiar, es una pieza de diseño; este trabajo que usted está leyendo y sosteniendo en sus manos, es una pieza de diseño... Perdónenme la insistencia redundante, pero es importante que veamos con claridad desde el principio *cómo y cuánto* estamos rodeados de "piezas de diseño". No solemos tomar conciencia de esto, pero es importante ser concientes de ello, pues por ejemplo, pensemos que incluso en la medida en que los planes de educación son piezas *diseñadas* que actúan mediante otras piezas de diseño (libros, audiovisuales, el aula, el uniforme, etc.), se nos está diciendo que hay un "*proyecto*", para comunicarnos la idea, de qué hombre debo ser...³

Dentro de las fuerzas que gobiernan el espacio público de nuestras ciudades, el ruido, la temperatura, el movimiento, el color, los instrumentos de comunicación del cual forman parte los carteles, el equipamiento urbano, las señales y las marquesinas, *todo ello* nos condiciona y nos enriquece en un llamativo y paradójico juego perceptual⁴..., pero es innegable —porque está a la vista—, que todo este conjunto ha adquirido en nuestra cultura actual, una dimensión epidémica y corrosiva.

El emplazamiento de los estímulos en el ambiente, en el paisaje *cotidiano*, ha gozado desde siempre del privilegio de la *impunidad*, y en términos generales no están aún clarificados los conceptos que tienden a condenar el *estupro* visual.

Esta situación es realmente dramática en sociedades que han decidido que todo espacio público está *en venta*... De ahí que Gilles Deleuze, venga a decir que nuestra autodenominada "*civilización o cultura de la imagen*", sea sobre todo una "*civilización o cultura del cliché*". Y esto puede explicarse en un doble sentido. Por un lado, porque la *hiperinflación icónica* se edifica sobre la redundancia (insistir una y mil veces sobre lo mismo, para que algo quede). Y por otro, en un sentido más complejo, por el hecho de que el Poder constituido (cualquiera que sea), mantiene muchas veces un interés cierto *en la ocultación, distorsión o manipulación* de ciertas imágenes, de tal manera que estas dejan de ser un medio de revelar la realidad⁵ para convertirse en una forma de ocultarla. Así, redundancia y ocultación se convierten en caras de una misma y corrompida moneda.

Y por si esto fuera poco, insiste Deleuze en que existe un interés generalizado por "*escondernos algo en la imagen*". Y ese "*algo*" no es sino su aspecto de lenguaje, su carácter de instrumento de persuasión, el que no existen espejos que no sean deformantes, ya que todo acto de lenguaje icónico es fruto, como veremos más adelante, de una estrategia significativa y, por tanto, persuasiva... o tendenciosamente *pedagoga de las masas*.

2/ La educación actual ante la cultura de la imagen.

Nuevos lenguajes:

La necesidad de pensar la imagen.

No se debe al azar el que hablemos de "*cultura de la imagen*" para caracterizar con rapidez el universo comunicativo contemporáneo. Se hace, pues, necesario proceder a un análisis que sitúe esta *expansión de "lo visual"*, fruto en buena medida del crecimiento incontrolado de los *mass-media* (medios de comunicación de masas), en lo que tiene de particular, poniendo el acento en uno de los puntos claves que la imagen impone con fuerza: su carácter de inmediatez, su apariencia de reflejo especular de la realidad, de duplicación de esta misma. Así —según Edmund Carpenter—, hablar de imagen será hacerlo de *un soporte de la comunicación visual en el que se materializa un prolongamiento del universo perceptivo y que presenta la característica de prolongar su existencia en el curso del tiempo*. Luego veremos cómo la actual didáctica de las escuelas, desatiende el *aporte insustituible* de estos soportes... Pues no puede dejarse de lado la relación existente entre las estructuras cognitivas planteadas por el sujeto y el *marco* en que estas se ejercen. Porque en todo acto perceptivo se involucra el sujeto receptor en tanto que animal histórico y cultural.

En relación con las ideas anteriores, se encuentra el hecho de que la densidad visual de las imágenes ha crecido en progresión geométrica en las últimas décadas. Abraham Moles ha subrayado la necesidad de comenzar a analizar cómo el tamaño numérico de un flujo —en este caso de imágenes— es capaz de *condicionar* el comportamiento humano. De ahí que se comience a hablar de una *ecología* de la imagen, que se preocupa de la presión visual a la que nos vemos sometidos en nuestra "cotidianidad".

Lo importante es —ante estos nuevos lenguajes— comprender la necesidad de aprender a "pensar" la imagen, analizando cómo funcionan y comunican los discursos visuales, evitando la proliferación de esa especie contemporánea de "*ciegos videntes*", que no sólo no saben pensar "*la*" imagen, sino que tampoco saben "*con*" la imagen, pensar ellos mismos (al respecto, ya hablaremos más adelante del concepto de *imagen mental*). Veamos aquí que los nuevos medios —el cine, la radio, la televisión— son nuevos lenguajes, y su gramática es todavía desconocida. Cada uno de ellos codifica la realidad de modo diferente; cada uno de ellos oculta una metafísica... Lo natural es que una cultura explote sus tendencias en materia de medios de comunicación. En estos nuevos medios de comunicación hay un patrón, no una línea sino un nudo; no la linealidad ni la causalidad ni la cronología, nada que conduzca a una culminación deseada, sino un nudo *gordiano*⁶ sin antecedentes ni resultados, que contiene en sí mismo elementos cuidadosamente seleccionados, yuxtapuestos, inseparablemente fundidos; un nudo que no puede desatarse dándonos el largo y fino cordel de la linealidad. Esto es especialmente cierto en los anuncios que nunca presentan un argumento ordenado, secuencial, racional, sino que simplemente presentan el producto asociado con cosas o actitudes deseables. Así Gancia aparece como "*Un estilo*" en la mano de mujeres bellísimas y siempre sonrientes, en el marco de fiestas elegantes y rodeadas de apuestos admiradores. Mediante la repetición estos elementos se asocian en nuestra mente, en un patrón de cohesión suficiente (*Gestalt*), de forma que un elemento pueda evocar los demás en una situación aparte del hecho de estar mirando la publicidad en la TV. Si acaso pensamos que los anuncios están destinados a *vender* productos, perdemos de vista su principal efecto: *aumentar el placer en el consumo del producto*... Gancia es mucho más que un aperitivo refrescante; el consumidor participa en una experiencia mucho mayor, y adquiere para sí ese *estilo* que ve en el anuncio. Es innegable que este tipo de manejo de la imagen cumple una verdadera función *pedagógica*..., al menos en cuanto que *encaminan* las conductas del público. Y con tal de conseguir eso, desplazan en cada pieza publicitaria un verdadero arsenal "*didáctico*"... Los maestros y profesores de nuestras escuelas, no parecen tener la menor idea de cómo instrumentar la imagen para sus propios fines pedagógicos... Es más, continúan insistiendo con métodos *lineales* (librescos), sin atender a que se dirigen a jóvenes de una cultura *no lineal* (la de la imagen). Los educadores deberían comprender que desarrollan una labor *incluida* en la "comunicación", y que no pueden desatender a los fenómenos culturales de cada tiempo en el que se desarrolla esa labor.

3/ El Diseño Gráfico.

En el prólogo del libro "Diseño Gráfico y Comunicación"⁷, de Jorge Frascara, Peter Kneebone escribe lo siguiente: "A pesar de ser una actividad que juega un papel tan importante en nuestras vidas, el diseño gráfico es frecuentemente mal entendido, **a veces incluso por los mismos diseñadores...**

Tenemos ideas mucho más claras acerca de lo que esperamos de un médico, un arquitecto, un contador o un verdulero. No cabe duda que en estos casos estamos hablando de salud, construcción, dinero y comida. Estamos hablando de necesidades humanas. Estamos hablando acerca de actividades que han evolucionado clara e históricamente en relación con estas necesidades y con el desarrollo socio-económico, y que tienen un lugar conocido y preciso en nuestras estructuras sociales. Si yo digo "soy un diseñador gráfico", la reacción más frecuente es: "¿Qué es eso exactamente?" Un médico o un verdulero no recibirían esta reacción, aunque es posible que la gente les pregunte acerca de la clase precisa de trabajo dentro de la medicina o el comercio de verduras.

Los productos del diseño gráfico equipan nuestra vida cotidiana: Sellos de correo, periódicos, boletos de omnibus, libros, mapas, señales, afiches, documentos administrativos... La lista es casi interminable. Estos objetos no siempre están desarrollados por diseñadores gráficos, tanto como los problemas de salud no siempre son tratados por médicos sino por autoprescripción, ejercicio, dieta, fe, y otras formas de terapia. Esto, sin embargo, no disminuye ni la importancia de los problemas, ni la necesidad de contar con médicos. De paso, cabe agregar que el médico necesita libros de texto, el contador necesita formularios y los alimentos necesitan envases gráficamente eficientes e informativos. Una de las grandes virtudes del valioso libro de Jorge Frascara es que no sólo considera los objetos del diseño gráfico y las técnicas usadas para producirlos, sino que también examina en detalle el rol del diseñador gráfico y los métodos que utiliza, a la vez que analiza la naturaleza de la comunicación visual."

El diseñador gráfico trabaja en la interpretación, el ordenamiento y la presentación visual de mensajes. Su sensibilidad para la forma debe ser paralela a su sensibilidad para el contenido. Un diseñador de textos no ordena tipografía, sino que ordena palabras, trabaja en la efectividad, la belleza y la economía de los mensajes. Este trabajo, más allá de la cosmética, tiene que ver con la planificación y estructuración de las comunicaciones, con su producción y con su evaluación.

Diseño Gráfico es Diseño de Comunicación visual, y esto debe ser fuertemente comprendido.

Es necesario reconocer que el título «diseñador gráfico» ha contribuido a la vaguedad que sufre el entendimiento de la profesión. A pesar de ser mejor que «artista gráfico» y mucho más apropiado que «artista», el título todavía hace un énfasis desmedido en lo gráfico-físico y desatiende el aspecto más esencial de la profesión, que no es el de crear meras **formas** (como en otros campos de acción del diseño), sino el de **crear comunicaciones**.

Es por este motivo que si bien el término «diseñador gráfico» es la denominación más aceptada para la profesión, el título más apropiado y descriptivo es «diseñador de comunicación visual», ya que en este caso están presentes los tres elementos necesarios para definir una actividad: *un método*: diseño; *un objetivo*: comunicación; y *un campo*: lo visual.

El diseñador gráfico es el profesional que mediante un método específico (diseño), construye mensajes (comunicación), con medios visuales.

Si entendemos el proceso de comunicación como un acto en el cual *el receptor construye el significado* (aprendizaje), podemos entender que *como evento* el elemento gráfico diseñado no constituye la totalidad del mensaje, sino que éste es relativamente incierto hasta que el receptor lo establece mediante su intervención.

En ese acto tienen lugar aceptaciones y rechazos que facilitan o dificultan la recepción y la retención de los mensajes, y que también afectan la relación del receptor con el emisor en forma más o menos duradera. Toda comunicación en diseño gráfico incluye una fuente, un sumario transmisor, un medio, un código, una forma, un tema y un receptor (que construye un contenido o significado y desarrolla una conducta visible o interna —que aprende—).

Toda comunicación incluye procesos cognitivos y emotivos, así como también información a nivel denotativo y connotativo⁸. Lo estético es siempre comunicacional y merece tratamiento aparte.

Diseño para educación, es un área específica de práctica profesional.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, el campo de trabajo del

diseñador gráfico estaría definido por el eje que une «información» con «persuasión». A pesar de que estos dos polos son de capital importancia para la comprensión de la profesión y que, en alguna medida, están presentes en toda pieza de comunicación, es necesario entender que el diseño para la educación, si bien participa de esos polos, tiene también elementos originales que merecen una clasificación especial.

Educar no es reducible a informar o enseñar simplemente "algo" y, si bien incluye elementos persuasivos, no es tampoco reducible a ellos. En educación la participación activa del usuario del diseño es indispensable. No así en información. El diseño para persuasión persigue la modificación de la conducta del receptor, pero si bien el diseño educativo persigue también modificaciones de conducta, las modificaciones buscadas son de carácter diferente, un carácter en el cual el individuo es motivado a pensar, juzgar y desarrollarse, no motivado a adoptar decisiones preconcebidas.

En síntesis, el objetivo del mensaje persuasivo es el de dirigir, mientras que el del mensaje educativo es el de contribuir al desarrollo integral de la persona humana. Es cierto que hay materiales usados en el contexto educativo que no son más que materiales informativos o persuasivos. No es el contexto lo que establece el tono, sino los métodos concebidos para la utilización del material, los que determinan la naturaleza del mismo. Toda escuela cuenta con «material didáctico», que es en realidad material de referencia *informativa* (mapas, diagramas, dibujos, etc.), así como también material *persuasivo* (escenas patrióticas llenas de acción romántica donde los personajes principales son más atractivos que los enemigos; láminas de higiene que muestran qué pasa si uno no hace tal o cual cosa; modelos de conducta social, etc.). Además de este material también existe material *educativo*, es decir, *material que ofrece posibilidades de interpretación*, que requiere el desarrollo de juicios de valor y que requiere la participación activa de maestros y estudiantes para su uso.

El material didáctico, si se considera educativo, debe ser una invitación al desarrollo crítico de juicios de valor, y no solo exposición *informativa y persuasiva*...

Es en este sentido que el diseño de material educativo difiere del diseño para información y del diseño para persuasión y que agrega otro polo al esquema del campo del diseño gráfico.

Al preparar material educativo es indispensable considerar que el aprendizaje es mejor y más duradero cuando se adquiere en *forma activa* (Jean Piaget). En función de implementar este principio, el diseñador, más que diseñar material didáctico, diseña una *situación didáctica*, en la cual maestros y alumnos "completan" el material propuesto.

Este concepto de considerar al receptor como un elemento activo en el proceso de comunicación, pone en una nueva perspectiva al término *receptor*; popularizado por la teoría de la comunicación con una cierta connotación de pasividad implicada en la definición del mismo término.

La «recepción» de mensajes nunca es pasiva. Es aparentemente más pasiva que la emisión de mensajes, pero siempre incluye elementos de actividad que contribuyen a la construcción y entendimiento del contenido del mensaje recibido. Al leer este trabajo, el lector no está «recibiendo» un mensaje dado, sino que está construyéndolo, refiriéndose a una serie de contextos, evaluando y reaccionando de una manera o de otra en forma activa.

Está demás decir que otro elemento específico requerido por el diseño para la educación es la participación de por lo menos dos especialidades no mencionadas hasta el momento: *sicología educacional* y *sicología del crecimiento*.

4/ Educación e imagen.

El impacto de los medios.

Cuando Bernardo Neustadt dijo cierta vez, que "*lo que no está en la televisión, no existe*", ciertamente no estuvo muy lejos de la verdad. La televisión es una pequeña caja dentro de la cual se agolpa y debe vivir la gente: allí se informa, compra cosas, se recrea, estudia, se erotiza, e incluso escucha Misa...

La imagen televisiva es increíblemente plural, pero pasa tan deprisa ante los ojos, que no hay intervalos en que el espectador pueda asimilar lo que ha ocurrido y hacer conjeturas sobre lo que va a ocurrir. El impacto visual es tremendo.

Actualmente, los medios —en particular las cámaras de televisión— ejercen un impacto extraordinario, con una fuerza muy grande... y creciente.

Los analistas de Vietnam afirman que la derrota se debió a la presencia del periodismo siguiendo las acciones desde el frente. El público norteamericano veía desde el living de sus casas las matanzas y la sangre de soldados americanos que ocurrían a miles de kilómetros. La deslegitimación del conflicto operada por medio de esa información condujo al acuerdo de París, a despecho de los poderosos intereses políticos y comerciales involucrados en el conflicto.

La lección fue aprendida y, en la guerra con Irak, se controló la información que llegaría a la audiencia, para evitar que la televisión mostrara la muerte de miles de personas. Sin embargo, pudimos igualmente ver otro ejemplo del poder de la comunicación. Un batallón de soldados irakíes se rindió frente a los camarógrafos de la televisión italiana, quienes —sorprendidos— registraron a esos hombres que alzaban sus manos y entregaban sus armas frente a la amenaza de una filmadora.

El impacto de los medios de comunicación de masas, ha potenciado la fuerza de la verdad y los ha transformado en el Areópago moderno. Pero también se han convertido vertiginosamente, con esto, en la tercera forma de poder..., el juego de *moldear la opinión pública*, hace que ya no sean centros de poder solamente la fuerza y las jerarquías (políticas y económicas).

La divulgación de una verdad puede arrasar con el poder de la autoridad y del dinero. Una idea *bien* comunicada —técnicamente— genera una reacción imparable. Dos periodistas y un diario que divulgaron "*Watergate*" destaparon un proceso que derrocó al presidente Nixon, de los Estados Unidos de Norte América.

Pero también es cierto que hay una doble fragmentación en los medios: fragmentación de la información y de los receptores; lo cual suele debilitar el *poder* de la opinión pública, aunque no el del medio de comunicación. Por ejemplo, una noticia larga en un noticiero de televisión, dura tres minutos. No hay tiempo para juntar todos los datos, reflexionar sobre ellos, y analizarlos... El periodista tiene el deber de conseguir primicias, y esa es su obsesión. Así una noticia que convulsione al país hoy, desaparece totalmente mañana. De este modo, receptores aislados reciben una lluvia *de fragmentos* de una información abrumadora sobre los acontecimientos más diversos. La misma fugacidad de la información es la que la esteriliza. No se tienen todos los datos reunidos, ni se contrastan. De este modo el *poder* de la opinión pública se debilita, porque la fragmentación de la información no sólo nos oculta las contradicciones en los testimonios, sino que nos impide conocer el problema completo e imparcialmente. Además, cada medio tiene sus ideas y presenta la información según su estilo y, a menos que se lean dos o tres diarios y se escuchen varios programas de radio y televisión, la información se encuentra distorsionada por la óptica del medio.

Todas las noticias aparecen durante unos días, para luego hundirse en la memoria de los tiempos, sin *definiciones claras* sobre nada. Sin una red, o un ámbito, que comunique entre sí a los receptores, el *poder* de la opinión pública "no se activa", permanece oculto y genera la peor de las soluciones grupales: la inacción, que en la penumbra de la incomunicación (a pesar de que estamos en la era de las comunicaciones sociales) se nos presenta como nuestra única opción. El aislamiento impide la acción común, y debilita el *poder* de la opinión pública. Somos millones de lectores de un mismo texto, pero estamos aislados.

Afortunadamente, así como los medios pueden aturdirnos, también nos pueden clarificar y ayudar a la reflexión... Al respecto son muy buenos aportes cualquiera de los films biográficos, histórico-críticos, o documentales. También son importantes los programas televisivos o radiales que abordan temas específicos, de a uno por vez, en detalle y profundidad, o los canales especializados de televisión por cable.

Además, hoy es habitual la presencia de ciudadanos comunes en los programas periodísticos televisivos y radiales. Ese espacio puede y debe ser explotado como canal de conexión entre intereses comunes y específicos.

Los medios son el escenario donde se discuten los problemas que nos preocupan, y —por suerte—, el papel del receptor y el emisor está cada día menos recortado y limitado.

Hoy por hoy, el libro sigue siendo un medio de comunicación muy especial. Tal vez se le asemeje de algún modo la creación de bases de datos. Pero, para el caso, aún hoy sigue siendo él el que más y mejor invita a la reflexión pausada, y a un paseo interno por nuestras propias imágenes... Incluso los videos formattos suelen ir acompañados de un opúsculo impreso.

En el libro hay tiempo y espacio para reunir la información dispersa, reflexionar sobre ella, sacar conclusiones y archivar la información. Se sigue la forma analítica de pensar que —en la cultura del libro— insistía en la linealidad, en la que *el argumento* discurría como un hilo de portada a contratapa. Pero los actuales medios de comunicación no manejan lenguajes lineales..., y el público ya no tiene el *hábito de lectura* que se dice tuvo en otras épocas pretéritas.

Cada medio de comunicación, si sus condiciones se aprovechan adecuadamente, revela y comunica un aspecto único de la realidad, de la verdad. Cada uno de ellos ofrece una perspectiva diferente, una forma de ver, una dimensión de la realidad que de otro modo queda oculta. No se trata de que una realidad sea cierta y las otras sean tergiversaciones. Una nos permite ver la realidad desde aquí, otra desde allí, otra desde una tercera perspectiva; tomadas en conjunto nos dan un todo más completo, una mayor captación de la verdad. Pasan a primer plano nuevos elementos que las "anteojeras" de los viejos lenguajes han hecho invisible.

Esta es la razón por la cual la preservación de la cultura de los libros es tan importante como el desarrollo de la televisión. Esta es la razón por la cual los nuevos lenguajes con su impacto, en vez de destruir a los antiguos, les sirven de estimulante. Lo único que se destruye es el *monopolio*. Actualmente, muchos *monopolistas* (intelectuales conservadores), están moletos no por "*el sensacionalismo*" —tal vez— de los nuevos medios de comunicación, sino por su formato no lineal, su codificación no lineal de la experiencia... El lema de estos intelectuales es mantener el *monopolio* de la concepción lineal, por la descalificación menospreciativa y la crítica abusiva al impacto de los actuales nuevos medios de comunicación.

Todos los críticos despiadados, deberían tener en cuenta que el libro fue el primer medio mecánico de comunicación de masas, y que tuvo en su tiempo un impacto arrollador. La miedosa y falsa pregunta que estos intelectuales se hacen es: *¿puede sobrevivir el monopolio de conocimiento que tienen los libros al reto de los nuevos lenguajes?* Obviamente la respuesta es **no**. Y se ponen furiosos y suspicaces, ante el hecho inexorable de una cultura de la imagen que avanza sin detenerse.

Sin pretensión de detener un rumbo cultural que —si bien debe aún pulirse más— tiene aportes valiosísimos y no aspira a sepultar los libros, deberían preguntarse: *¿qué es lo que la imprenta puede hacer mejor que cualquier otro medio y merece la pena que lo haga?* Y en orden a una respuesta adecuada, lo mejor es tener en cuenta que la aparición de un nuevo medio libera a los más antiguos para que puedan dedicarse al trabajo de *creación*. Por ejemplo, Elia Kazan, hablando del teatro americano, refiere que entre 1900 y 1920, el teatro era floreciente... No tenía competencia. Y su única aportación a la cultura consistía en rancias producciones de Shakespeare. Pero luego llegó el cine... El teatro tenía que mejorarse o morir. Mejoró. Entre 1920 y 1930, mejoró tanto y tan deprisa que nadie lo hubiera reconocido.

Hoy por hoy, es interesante constatar el auge de las revistas y libros de temas *especializados*..., incluso en los kioscos, y acompañados de videos, cassettes, CD, o también disquettes. Los escritores promocionan sus libros en radio y televisión, o escriben sobre los temas que los medios han puesto sobre el tapete, y que inquietan a la opinión pública. Sus diseños de tapa y páginas son más cuidados. Etcétera.

El aula sin paredes.

Según Marshall McLuhan, hoy resulta natural hablar de "*auxiliares audiovisuales*" para la enseñanza, ya que seguimos pensando que el libro constituye la norma y los otros medios son *incidentales*. Pensamos también en los nuevos medios (prensa, radio y televisión) como medios de comunicación de masas y en el libro como forma individualista, porque decimos que el libro aísla al lector y ha contribuido a crear el "yo" Occidental. Sin embargo el libro fue el primer producto de una producción para la masa.

Los primeros libros impresos constituyeron "*subsidiarios visuales*" para la instrucción oral.

Antes de que apareciera la imprenta, los jóvenes aprendían escuchando, mirando, actuando. De este modo aprendían también, hasta hace poco tiempo, los niños campesinos de nuestro país, el lenguaje y los conocimientos de sus mayores. La enseñanza tenía lugar fuera de las aulas. Solamente aquellos que querían hacer una carrera profesional iban a la escuela. Hoy, en nuestras ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad

de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos de la escuela. Incluso la formación humana —la creación de patrones culturales, y los cambios de conducta— parecen estar más condicionados por los nuevos medios que por la escuela.

Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino e impactante, que los intelectuales conservadores y la mayoría de los docentes, están confundidos y desconcertados.

En esta situación social profundamente trastornada —ya haremos más adelante una descripción de este trastorno—, es natural que muchos maestros y profesores consideren los nuevos medios de comunicación como una forma de entretenimiento, más que como auténtica educación (aún cuando se pueda hablar —impropiamente— de *educación* deshumanizante o *deseducación*). Pero esta actitud rabiosamente crítica y negativista no resulta convincente para quien, superando las apreciaciones simplistas, estudie seriamente el problema. Por ejemplo, la mayoría de los que hoy son clásicos de la literatura, la música, o el teatro, fueron originariamente considerados como entretenimiento *ligero*. Casi todas las obras vernáculas fueron así juzgadas hasta el siglo XIX. Incluso la magnífica arquitectura Gótica, debe su nombre a que en su tiempo se la llamaba despectivamente "*cosa de Godos*".

La película, al igual que el libro, es un mecanismo de duplicación...

Hoy empezamos a darnos cuenta de que los nuevos medios no son simplemente una gimnasia mecánica para crear mundos de ilusión, sino *nuevos lenguajes* con un nuevo y único poder de expresión. Estos medios nos ayudan a recuperar la intensa conciencia del lenguaje *social* y del *gesto* corporal. Si estos "medios de comunicación de masas" nos sirvieran solamente para debilitar o corromper niveles anteriormente alcanzados por la cultura verbal, no sería porque haya en ellos nada inherentemente malo. Sería porque no hemos podido dominarlos como nuevos lenguajes, para integrarlos en la herencia cultural global.

Es innegable que la actual educación dada a *jóvenes de la cultura de la imagen*, anula en la práctica el deseo de aprender y convierte la situación de aula en una mímica vacía de contenido.

Algunos, como F. Dolto, proponen que "*los profesores (alguna vez) serán autores de programas registrados que se ofrecerán por televisión y por video. Pero los adultos que estén en contacto con los alumnos no se llamarán educadores, sino animadores o acogedores. Y estarán allí porque tendrán ganas de estar*"⁹.

Esta afirmación descalificatoria de la labor docente, en *pro* de un progresismo tecnológico educativo, nos parece desasertada, pues confunde la tecnología didáctica con la labor pedagógica, olvidando todo el entramado *vivo* de relaciones humanas necesarias para una verdadera educación integral. Esta especie de fascinación tecnológico-futurista es un despropósito conceptual y operativo.

Pero, por otra parte, hay quienes contrapuestamente opinan —como el matrimonio Obiols— que en esto hay una lucha despiadada de la imagen "*contra*" la palabra. Suponen que así la palabra es desautorizada, poniéndose por encima de ella la imagen, lo cual equivaldría a un *regreso* de la evolución humana a etapas primitivas preverbales. También afirman que la preocupación por motivar y contener afectivamente al alumno, es tratarlo como un niño pequeño. Y por último, que con esta tecnología didáctica no sólo no se combate adecuadamente el pensamiento mágico que la tecnología y los medios masivos estimulan, sino que, al utilizar los mismos medios para la enseñanza, se fomenta la creencia de que aprender es algo inmediato y sin esfuerzo. Rematan todas estas apreciaciones diciendo que la escuela se convierte así en un jardín de infantes para adolescentes, donde sólo se podrá apelar al placer y nunca al esfuerzo como técnica educativa..., con lo cual la escuela sería algo así como una guardería de niños.¹⁰

Este tipo de discusiones y argumentos enfrentados no parecen conducir a soluciones valederas. De hecho, los medios siguen y seguirán educando (o deseducando, como se prefiera) a la masa..., y poco y nada puede contra ello el pataleo de este tipo de intelectualizaciones.

En la realidad actual, el docente que entra al aula se encuentra con un alumno promedio que tiene *devaluada* la imagen de su profesor, en quien no deposita demasiado respeto ni admiración. Y el resultado es la desconsideración aún mayor del rol... No es raro encontrar muchachos y chicas que se preguntan "*¿Para qué me sirvió a mí leer El Quijote?*", y en su casa tienen largas sesiones de *Mrv* y rock n'roll, en las cuales "*aprehenden*" un estilo de vida (no estamos haciendo aquí una valoración ética, sólo constatamos un hecho). Esa pregunta sobre el Quijote, por ejemplo, apunta a la necesidad de obtener algún tipo de rédito o satisfacción personal, producto de la enseñanza y al descrédito de la tarea que se quiera realizar en la escuela. Esta realidad es también percibi-

da, descrita y comentada por intelectuales como los Obiols, pero se niegan a asumir el desafío de los *nuevos lenguajes*, y se excusan echándole la culpa del malestar estudiantil, a los medios de comunicación. Lo que no entienden es que el alumno y su profesor, no están hablando un mismo lenguaje, lo cual dificulta el mutuo entendimiento.

F. Dolto apunta: "*Cada vez que me he encontrado con jóvenes en un instituto, me han hecho saber que el 'cole' es el lugar más aburrido que existe. Allí fuman y dormitan. Han renunciado incluso a las reivindicaciones. Su estado depresivo generalizado no recuerda ni siquiera el hospital de día, sino más bien la cárcel de día. Ciertamente es que si los alumnos cobraran, la cosa sería diferente. Los que trabajan (estudian), especialmente las chicas, y que hacen todos los 'gestos del creyente' que se le pide que hagan, tienen la sensación de que eso no sirve para nada*".

Estos alumnos no están inhibidos por una disciplina represiva en sus hogares, deseosos de encontrar un lugar donde expresarse y un adulto que lo permita. Estos alumnos que pueblan las aulas, son adolescentes aburridos que, en el mejor de los casos repiten como buenos actores *los gestos esperados* (por el profesor), pero no se interesan por lo que hacen. No hay idealización, ni interés.

Para estos muchachos y chicas, las paredes del aula son insignificantes..., lo que se hace en la escuela no tiene significación. La mayoría de ellos opina que en la escuela *pierden el tiempo*, porque su centro de interés está más fuera del colegio (en el aula sin paredes), que adentro.

Es imperiosamente necesario reconocer que los nuevos medios de comunicación, han suplantado la cultura del libro por una cultura de la imagen, que estos nuevos medios articulan nuevos lenguajes (no lineales), y que los docentes suelen ser *analfabetos* de la imagen. Lo lamentable es que asuman ante estos lenguajes, la misma actitud de aquel que, al no saber de matemáticas, considera que un complejo teorema de un eximio matemático es un error y un cálculo inútil. Eso es algo más que un rasgo de soberbia intelectual, es el simplismo del frenesí dogmatista.

Aunque es verdad que hay muchos antivalesores en esta cultura de la imagen (que no desconocemos, y de los cuales ya hablaremos), sin embargo ellos no la desacreditan *de suyo*, sino en el *uso* que se hace de los medios. La escuela debería formar a sus alumnos *para la vida* en esta cultura, y no lo hace. Olvida, por otra parte, que lo que ella no hace, *lo hacen otros*..., y en ese sentido, los medios de comunicación de masas, tienen un influjo educativo sobre los jóvenes, más fuerte que la institución escolar.

Pienso que tal vez muchos de los antivalesores de la cultura de la imagen, se desarrollan en el caldo de cultivo de la ignorancia y la formación libresco...; que deja a los alumnos —fuera del ámbito escolar—, a merced de la manipulación persuasiva de los medios.

Los medios son verdaderamente aulas sin paredes; nosotros no los miramos a ellos, sino que ellos —cual celosos maestros— *nos miran a nosotros*. Cuando decimos "tengo televisión" (en vez de decir "tengo un televisor"), suprimimos el artículo indeterminado como si algo nos hubiera ocurrido: "televisión". La televisión nos mira a nosotros, nos guía. Las revistas y los periódicos no transmiten ya "información", sino que ofrecen una forma de ver las cosas. Y todo esto tan nuevo y constantemente cambiante, mantiene siempre una frescura y un atractivo extremadamente poderoso. Gigantescamente superior al de la anquilosada "escuela".

5/ El hombre de la imagen y su educación.

El hombre LIGHT. ¹¹

Estamos asistiendo al final de una civilización, y podemos decir que ésta se cierra con la caída en bloque de los sistemas totalitarios en los países del Este de Europa. Aún quedan reductos sin desmantelar, en esa misma línea política e ideológica; aunque, por otra parte, se anuncian *nuevas prisiones* para el hombre, con otro ropaje y semblantes bien diversos... Así como en los últimos años se han puesto de moda ciertos *productos light* —el tabaco, algunas bebidas o ciertos alimentos—, también se ha ido gestando un *tipo de hombre* que podría ser calificado como el *hombre light*.

¿Cuál es su perfil psicológico? ¿Cómo podría quedar definido?... Se trata de un hombre relativamente bien informado, pero con escasa educación humana, muy entregado al pragmatismo, por una parte, y a bastantes tópicos, por otra. Todo le interesa, pero a nivel superficial; no es capaz de hacer la síntesis de aquello que percibe, y, en consecuencia, se ha ido convirtiendo en un sujeto trivial, ligero, frívolo, que lo acepta todo, pero que carece de unos criterios sólidos en su conducta. Todo se torna en él etéreo, leve, volátil, banal, permisivo.

Ha visto tantos cambios, tan rápidos y en un tiempo tan corto, que empieza a no saber a qué atenerse o, lo que es lo mismo, hace suyas las afirmaciones como «*Todo vale*», «*Qué más da*» o «*Las cosas han cambiado*». Y así, nos encontramos con un buen profesional en su tema, que conoce bien la tarea que tiene entre manos, pero que fuera de ese contexto va a la deriva, sin ideas claras, atrapado —como está— en un mundo lleno de información, que le distrae, pero que poco a poco lo convierte en un hombre superficial, indiferente, permisivo, en el que anida un gran vacío moral.

Las conquistas técnicas y científicas —impensables hace tan sólo unos años— nos han traído unos *logros evidentes*: la revolución informática, los avances de la ciencia en sus diversos aspectos, un orden social más justo y perfecto, la preocupación operativa sobre los derechos humanos, la democratización de tantos países y, ahora, la caída en bloque del comunismo. Pero frente a todo ello hay que poner sobre el tapete aspectos de la realidad que funcionan mal y que muestran la otra cara de la moneda:

a) *materialismo*: hace que un individuo tenga cierto reconocimiento social por el único hecho de ganar mucho dinero.

b) *hedonismo*: pasarlo bien a costa de lo que sea es el nuevo código de comportamiento, lo que apunta hacia la muerte de los ideales, el vacío de sentido y la búsqueda de una serie de sensaciones cada vez más nuevas y excitantes.

c) *permisividad*: arrasa los mejores pro-pósitos e ideales.

d) *revolución sin finalidad y sin programa*: la ética permisiva sustituye a la moral, lo cual engendra un desconcierto generalizado.

e) *relativismo*: todo es relativo, con lo que se cae en la absolutización de lo relativo; brotan así unas reglas presididas por la subjetividad.

f) *consumismo*: representa la fórmula posmoderna de la libertad.

Así, las grandes transformaciones sufridas por la sociedad en los últimos años son, al principio, contempladas con sorpresa, luego con una progresiva indiferencia o, en otros casos, como *la necesidad de aceptar lo inevitable*. La nueva epidemia de crisis y rupturas conyugales, el drama de las drogas, la marginación de tantos jóvenes, el paro laboral y otros hechos de la vida cotidiana se admiten sin más, como algo que está ahí y contra lo que no se puede hacer nada.

De entre los pliegues de esta realidad sociocultural va surgiendo el nuevo hombre light, *producto* de su tiempo.

Si aplicamos la pupila observadora nos encontramos con que en él se dan los siguientes ingredientes: pensamiento débil, convicciones sin firmeza, asepsia en sus compromisos, indiferencia *sui generis* hecha de curiosidad y relativismo a la vez...; su ideología es el pragmatismo, su norma de conducta, la vigencia social, lo que se lleva, lo que está de moda; su ética se fundamenta en la estadística, sustituta de la conciencia; su moral, repleta de neutralidad, falta de compromiso y subjetividad, queda relegada a la intimidad, sin atreverse a salir en público.

Este hombre es el habitante de la «*civilización o cultura del cliché*» de la que habla Gilles Deleuze... ¹²

«*La vida es el triunfo de los mass-media*», según apunta Guy Debord en su libro *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. La discusión actual está vacía, los medios de comunicación están desaprovechados, se prestan a darnos noticias e informaciones que *no dicen nada*. Es una tarea ímproba para no aportar nada, para seguir en la línea de diversión de esta sociedad frágil, sostenida por hilos demasiado finos, siempre a punto de romperse.

Frente al hombre vulnerable... el hombre con fundamento.

En este tramo final de siglo hay, como en todos los pasados, luces y sombras. Pero *la voluntad* está siempre ahí, lo importante es saberla descubrir, reconocer su fuerza y, en medio de las modas y vaivenes culturales, que cada uno sepa utilizarla cuando convenga. Hemos descrito al *hombre trivial* u *hombre light*: formado básicamente de estos cuatro elementos: hedonismo, permisividad, consumismo y relativismo, en la escuela de los medios de comunicación.

Un individuo así tiene un mal pronóstico, pues está rebajado casi al nivel de objeto y transita por la vida con una existencia sin valores. Se fundamenta en: la exaltación del momento, la apoteosis de lo efímero y el aumento de la superficialidad; una existencia donde la apariencia externa es más importante que lo que hay dentro.

Traído y llevado y tiranizado por los estímulos exteriores, a los que se entrega y con los que pretende alcanzar la felicidad. Y todo sostenido por los hilos finamente entrelazados del materialismo. ¿Cómo podrá un ser así superar los traumas, las frustraciones y todas las dificultades que tiene inexorablemente la vida? Evidentemente, no estará preparado para cuando lleguen.

¿Qué hay dentro de él? Su estado interior está transitado por una mezcla de frialdad impenetrable, descompromiso y curiosidad ilimitada, con una tolerancia sin fronteras. Una persona así es cada vez más vulnerable. No consigue el equilibrio y se hunde. Si no cambia su rumbo, acabará teniendo el mayor de los vacíos, huirá de sí mismo y denominará libertad a la esclavitud.

¿Cómo hacer frente a esto?

Debemos señalar que el progreso material por sí solo, no es capaz de colmar las aspiraciones más profundas del hombre. Lo que falta hoy, lo que el mundo necesita es amor auténtico. Este vacío moral puede ser superado con humanismo y trascendencia (del latín *trans*, que significa atravesar y *ascendere*, subir: Atravesar subiendo); es decir, pasar por la vida *superando* lo menos humano que tenemos y dándole más cabida y amplitud al mundo de los valores morales y espirituales.

Frente a la represión de la espiritualidad que padecemos en los *mass media*, y que la *escuela* enseña pero no motiva, hay que tener el coraje de alcanzar valores de recambio.

Volquémonos hacia la voluntad... Si información es lo que sobra en los medios, si información es lo que sobrea abunda en las cátedras de nuestras escuelas, será tal vez el momento de orientarnos a la *formación de la voluntad*, para contrarrestar la atmósfera neblinosa y débil de una Sociedad light. Esto es responsabilidad y tarea, tanto de los educadores, como de los comunicadores en general. Si, como dice Jorge Frascara, lo importante en el diseño es una sola cosa: «*su capacidad de incidir sobre los comportamientos del público*»..., para brindar un «*Servicio Social*» que permita cambiar situaciones existentes por situaciones preferibles; los diseñadores habrán de ocuparse en generar «*formas pragmáticas*», no para la creación de lo superfluo, sino para el desarrollo de una ciencia proyectual que responda, mediante *formas*, a las necesidades ambientales reales del hombre. El docente, por su parte, no podrá desconocer este *lenguaje no verbal* (visual) de la cultura en la que viven sus alumnos, y les deberá ayudar a desarrollar la habilidad para *leer y descifrar mensajes* en un idioma no escrito... Todo el que se precie de educar al hombre, o de prestarle un servicio, no puede olvidar que debe ayudarlo a «*armarse*» para la vida...

El fracaso escolar y la motivación.

La sociedad actual se ha psicologizado, pues casi todos los acontecimientos están considerados desde la perspectiva psicológica, todas las causas son psicológicas. Lo mismo sucede con el fracaso en los estudios.

La inteligencia se desarrolla estudiando. Una buena capacidad mental que no se cultiva queda anulada.

La voluntad tiene en el estudio un campo fecundo de actuación. Por eso, muchos malos estudiantes han comprendido que su problema no era mental, sino de método.

Educar es incitar a dar lo mejor, lo máximo de uno mismo, de forma escalonada; enseñar y grabar en la conducta aprendizajes y esquemas de referencia positivos que eleven el nivel de ese sujeto, haciéndolo cada vez más personas. *Cada uno se educa a sí mismo a través de sus experiencias personales*. La vida enseña más que muchos libros, es la gran maestra. Lo es, aunque en ocasiones ese conocimiento sea tardío y ya sólo pueda aplicarse al momento y no al proyecto de futuro...

Los trabajos de investigación sobre este tema ponen de relieve que, de entrada, hay que establecer unas premisas sobre *qué tipo de niño o adolescente tenemos ante nosotros*. Ahí aparece el espíritu *endebido* del hombre light...;

muchos fracasos en los estudios primarios, secundarios y universitarios, no se deben tanto a la falta de inteligencia o de capacidad mental, como a la de voluntad, a la falta de adecuada utilización de los instrumentos de ésta: orden, constancia, disciplina en los estudios, así como en la relaciones familiares, con los profesores, y en las relaciones que éstos tienen con su medio normal.

Además, muchas veces los maestros no saben *comunicarse* con sus alumnos, en una frecuencia de adecuada *intonización*. Un maestro que sabe qué medios utilizar para *estimular* a sus alumnos y da a cada uno de ellos su confianza, obtendrá con más facilidad buenos resultados que aquel otro frío, distante y más crítico, que no sabe hacer apetecible el esfuerzo a su alumnado.

Los fallos también suelen reflejar algo negativo que se esconde en la personalidad del alumno y origina cambios de conducta. Lo esencial es comprender dónde nace el problema y cómo se ha ido gestando éste; puesto que la meta no es sólo que estudie más y mejor, sino equilibrar su personalidad, que mejoren sus relaciones familiares y de compañerismo, que sienta el gozo de su esfuerzo al ver que avanza en distintos planos de su vida.

En orden a subsanar los fallos, es decisiva la **motivación**... Ella es parte de los *factores funcionales del proceso de aprendizaje*, se refiere a los aspectos *dinámicos* del comportamiento. Tiene que ver con las necesidades, los intereses y los valores que determinan en el alumno su *marco interno de referencia personal*.

En repetidas ocasiones, la "Ley Federal de Educación" del año 1993 —para una nueva educación en Argentina—, alude a la necesidad de una verdadera *búsqueda de la significatividad* en la educación; orientada a recuperar lo que la comunidad atesora como valioso y representativo de su identidad, para incorporar también los cambios que surgen de las demandas sociales presentes y futuras, favoreciendo el desarrollo personal, social y cultural.

De hecho, fuera del ámbito escolar, las primeras formas de transmisión de la cultura tienen como vehículo expresiones concretas de comportamiento, originariamente *empáticas*, no discernibles conscientemente. Así se comienzan a asimilar —desde la infancia— patrones de hábitos, gratificaciones, frustraciones y normas elementales de conducta normalizada. También se incorporan las *situaciones significativas* del lenguaje, y se organiza el sistema en desarrollo de las relaciones interpersonales de una cultura dada. Lo que nos importa destacar, es que la integración al medio se efectúa en términos de una Gestalt *perceptivo-social-emocional* con elementos y valores precisos, dentro de dicha relación. Y por ello, el problema central de la psicología del aprendizaje reside en los *cambios de comportamiento*.

Por otra parte, el comportamiento, ante ciertas fuentes de *estimulación*, mantiene algunos esquemas inalterables, mientras otros se modifican. Existe un balance, un *"equilibrio"* entre estabilidad y cambio en toda experiencia. Así podemos modificar opiniones, pero es más difícil que cambiemos actitudes y creencias más persistentes y profundas que el educando *ya trae* de su *ambiente extra-escolar*.

El educador conciente, sabe que su labor consiste, en última instancia, en orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una *modificación progresiva* de la conducta, integrando lo nuevo (que da la escuela) en lo viejo (que el alumno trae). Así, operativamente, el aprendizaje podría formularse en términos de una educación *entre* los valores *antecedentes* y *consecuentes*...

Según lo dicho, "Aprendizaje" podría definirse como: *el producto contextual entre las estructuras antecedentes y consecuentes en la conducta, en el momento en que la experiencia modifica el estado anterior del comportamiento*.

...Por otra parte, la invariable constitucional y sociocultural, detectará el grado de plasticidad de la conducta para el cambio.

Un ejemplo centrado en los intereses de nuestra temática de trabajo: las *"clases de 'educación plástica o artística', o de 'actividades prácticas'"* en una escuela, están centradas en el desarrollo de cualidades estéticas a partir de la destreza en la coordinación dinámica manual (en concreto, el alumno aprende a hacer "lindos trabajitos"..., "dibujitos", un sombreado, etc.), y todo orientado hacia la cultura *"libresca"*... De hecho, respecto a la "coordinación visomotriz", el DOCUMENTO DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS, del Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe (1981) afirma: *"El niño necesita de una adecuada percepción visual que le permita discriminar correctamente la forma de los códigos y letras y sus combinaciones en palabras y números [...] de la posibilidad de evocar experiencias visuales, depende en gran medida el aprendizaje de la lectura [...] La adquisición de la lectura se apoya en los primeros momentos en la capacidad de retener y evocar los rasgos percibidos"* (pág. 4). En estos textos se

ve que la formación visual está relegada a una mera función subsidiaria que, en lo concreto, *no entusiasma, no motiva* a los alumnos (*"la hora de 'plástica' es hora libre"*, dicen muchos estudiantes), que en realidad viven sus experiencias personales en una *"Cultura de la imagen"*; la cual vehiculiza en sus expresiones, ciertos usos y modelos concretos de comportamiento, sumamente *empáticos* y no discernibles conscientemente por el alumno consumidor de imágenes (analfabetismo visual).

Pero, afortunadamente, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la transformación Curricular de la Educación General Básica (EGB), según la Ley Federal de Educación, se interesan en *incorporar gradualmente* (ya en el segundo ciclo: de 9 a 11 años de edad), *la "lógica" de los saberes provenientes de distintos campos culturales...*, entre los que se encuentra *"la imagen"...* y su *"lenguaje"*. De hecho, en las puntualizaciones sobre los CBC, se indican para la llamada *"Educación Artística"*, cuatro bloques:

1. los *"códigos"* del *"lenguaje"* artístico (o más propiamente, de la imagen).
2. los procedimientos y técnicas de ese *lenguaje* que articulan las distintas manifestaciones culturales.
3. la *información sensorial*... y todo el tema de la percepción.
4. los *referentes regionales* de ese *lenguaje visual*, que colaboran en la formación de los esquemas preexistentes de la conducta del muchachito que va a la escuela.

Esta afortunada transformación, no busca subsidiar a la cultura *libresca*..., sino formar para la vida en la "Cultura de la imagen".

Es importante comprender este ejemplo para entender que lo que vamos diciendo sobre la necesidad de la *motivación*, implica la conceptualización del aprendizaje con arreglo a un proceso progresivo de elaboración y reelaboración de los *"esquemas de comportamiento"* que, en nuestro trabajo, se interesa particularmente en la *motivación a partir del lenguaje visual* y en la comprensión de *ese lenguaje*.

Muy a menudo solemos quejarnos de la *influencia* de los medios de comunicación sobre nuestros alumnos, y de la poca *significación* que tiene para ellos la escuela.

La escuela fracasa y los medios acrecientan su influencia en extensión y profundidad. Pensamos que se imponen a los educadores *modificaciones sustanciales* en los procedimientos de enseñanza. Particularmente entendiendo que la **motivación**, no es sólo el conjunto de factores emocionales que actúan en la dirección *eficaz* del proceso de aprendizaje; sino que ella *resulta* de una complicada interacción de factores internos y externos de la conducta. Son *fuerzas psicodinámicas* que *interactúan* en cada situación..., siempre en relación al *"espacio vital total"* del educando, que constituye una *estructura cognoscitiva* que, según Piaget, está *orientada* por un impulso originario de asimilación y ajuste al ambiente. Piaget llama la atención sobre la desaprensiva tendencia a considerar la función intelectual *divorciada* del aspecto afectivo del comportamiento, e invita a considerar la *motivación* en términos del desarrollo de las funciones cognoscitivas dentro de un *"contexto efectivo y social"*.

Los elementos frustratorios más corrientes y de mayor incidencia, tienen que ver con la falta de aceptación y apoyo, con la privación de oportunidades adecuadas, con la falta de estímulos suficientes, o con la obstrucción de los esfuerzos y expresiones de los propios impulsos e intereses, con la falta de integración en los grupos y, sobre todo, con los conflictos desencadenados por discrepancias entre las *necesidades*, y las posibilidades de *satisfacerlas*.

Algunas puntualizaciones sobre la motivación...

Aprender es exigente y requiere voluntad, así pues, la tarea del educador es hacer *apetecible* la exigencia.

Cuando la labor educativa supone entregar al alumno a un trabajo árido y sin interés, suele ocurrir (aún con los alumnos inteligentes) que sufre trastornos como aburrimiento, disgusto, desinterés, indisciplina, autodesagrado, depresión, etc.

Debe tenerse en cuenta que la curiosidad y la exploración, por ejemplo, poseen un atractivo *"per se"* incluso en los animales. Además, la atracción por lo desconocido, lo desorganizado, lo inexplicable, es un impulso básico en la mayoría de las personas. La *"necesidad" de conocer* es inherente a la actividad de la inteligencia y cumple con su función pertinente que es precisamente, su actividad *asimilativa*... Piaget dice que los esquemas asimilativos del conocimiento, ejercen una función *"asimiladora"* de los conocimientos (= alimentos) *propor-*

cionados por el ambiente. En verdad, la propiedad esencial de un esquema cognoscitivo es "actuar sobre la realidad", repetir la actividad asimilativa que le es propia, y realimentar así la inteligencia. Seguidamente, Piaget llama la atención sobre la desaprensiva tendencia a considerar la función intelectual divorciada del aspecto afectivo del comportamiento...

La filosofía "tomista" sostiene que "nada hay en la inteligencia que primero no haya pasado por los sentidos". Y también afirma que la *voluntad* es la que aplica la inteligencia al objeto que ama, para conocerlo mejor, y la *inteligencia*, por su parte, aumenta la intensidad del amor, precisando su objeto. Hay, pues, una especie de "circulación" entre la inteligencia y la voluntad. Cada una es causa de la otra a su manera (*causa ad invicem sunt causae*); la inteligencia mueve a la voluntad *per modum finis*, presentándole "de modo apetecible" un bien que debe ser amado, y la voluntad mueve a la inteligencia *per modum agentis*, aplicándola a la consideración de su objeto. Así, de cierto modo se puede afirmar que "conozco lo que quiero", en cuanto "quiero lo que conozco"... y difícilmente "conozco lo que no quiero conocer".

Muchos pretendidos pensadores "tomistas", olvidan que la inteligencia y la voluntad son facultades de una misma alma, y como tales, no actúan separadas entre sí; es más, por tratarse de un alma humana, no puede desconocerse o minusvalorarse el papel de "la corporalidad" en sus procesos cognoscitivos y volitivos.

La afectividad cumple una función de adaptación..., las emociones y los sentimientos expresan el interés y el valor que poseen las acciones humanas, cuyas estructuras no son otras distintas de las que corresponden a los procesos intelectuales.

La motivación debe ser considerada en términos del desarrollo de las funciones cognoscitivas dentro de un "contexto afectivo y social"... Aprender (entendido como responder a los esquemas de adaptación a la realidad), implica estar ya motivado.

Motivar, es hacer participar plenamente el comportamiento con los recursos propios en la situación, no sólo emergente con respecto al objetivo central del aprendizaje, sino también con relación a una secuencia escalonada de recurrencias, actividades y otros propósitos, que puedan ser "acercados" para realimentar la actividad principal. Estamos hablando de situaciones convergentes en el aprendizaje. De la integración y complementación de "tareas serias" y de "actividades libres" en un solo proceso motivacional.

Ningún aprendizaje puede ser eficiente y subsistir positivamente durante algún tiempo, si no se encuentra suficientemente motivado.

En síntesis: para dar atención pedagógica a los "intereses escolares", es importante tener en cuenta en la *orientación escolar*: el conocimiento del alumno concreto, sus capacidades, sus verdaderas inclinaciones e intereses, la historia personal, familiar, y el medio ambiente (socio-cultural y económico) al que pertenece. No negamos que se trata de una tarea difícil, pero en verdad es la única forma de conocer la personalidad del educando más ricamente.

Y, aunque sea una tarea difícil, es insoslayable, porque en un establecimiento educativo serio y formativo, la "orientación escolar" ha de centrarse en el alumno; basándose en los intereses "expresados" (por el educando), en los intereses "observados" (manifiestos en el "proceso" mismo de enseñanza-aprendizaje), y en los intereses "inventariados" (tests)..., todos útiles para el diagnóstico vocacional y profesional.

Quiérase o no, la labor de educar es una labor *filigramada*..., donde el hombre concreto es la significación de todo lo que se diga "educativo".

De este modo, toda educación que se llame humanística y tienda a la formación personalizada e integral del hombre, no puede desconocer los intereses de este "hijo de su tiempo" que es el alumno; si acaso se lo quiere orientar valientemente hacia metas más altas que las que proponen los *mass media*.

Una casa no se puede comenzar a construir por el tejado... Hay un sujeto concreto y básico sobre el que trabaja todo educador: **...el alumno**.

"Formas" del aprendizaje escolar.

¿Qué es el aprendizaje? Siempre tropezamos con esta pregunta..., y siempre nos encontramos ante un concepto con múltiples problemas ("aprendizaje"), según en qué diferente contexto educativo se genere la pregunta. Esto se debe a que el aprendizaje está en el corazón mismo de una teoría psicológica determinada... Pero pretender una comprensión del aprendizaje, del comportamiento y de las situaciones educativas, sin las referencias básicas a los procesos que llevan a cambios significativos, es tan absurdo como imaginarse un líquido sin el recipiente en el que se encuentra contenido.

Por muchas razones el problema del aprendizaje desborda una teoría circunscrita de la educación, para generalizarse a una concepción dinámica de la formación de la personalidad total. Por esta misma razón, el problema del aprendizaje admite puntos de vista distintos, incluso divergentes, y posee una naturaleza compleja y multifacética. Es como una gran montaña que, cuando se la recorre, se la aprecia siempre a ella misma, pero desde perspectivas diversas.

Actualmente coexisten muy diversos esquemas operativos de las teorías fundamentales acerca del aprendizaje; pero pueden distinguirse con claridad cuatro líneas metodológicas esenciales:

a) Conexionista, reflexológica y conductista;

b) gestalista y topológica;

c) un vasto aporte de hipótesis y diseños molares de aprendizaje, derivados del método clínico y de la problemática básica de las relaciones interpersonales; y

d) la que se origina en la concepción del desarrollo de un entramado de valores internos de la personalidad, o teorías basadas en el aprendizaje centrado en la madurez y autodesarrollo del concepto de sí mismo.

Respecto de la teoría gestalista: La teoría del aprendizaje de la Gestalt está asociada a dos principios fundamentales: el de *organización* y el de *insight*.

En todo aprendizaje encontramos una conducta que organiza una situación. Esta situación implica un nivel básico de estructuración del campo perceptivo en que actúa el sujeto. El aprendizaje es aquí el *producto de una reorganización del campo* en el enfrentamiento y solución de un problema. De tal modo que la conducta se modifica, aprende, realiza una *nueva intelección (insight) del campo*, en la medida en que es capaz de obtener una *nueva percepción*, una nueva perspectiva de la situación implicada.

Todo aprendizaje se inicia con un *vago discernimiento de la situación y búsqueda de un objetivo*. Este discernimiento surge de un intento de la búsqueda, de la solución bosquejada, anticipada, y se desenvuelve en función de la flexibilidad total del campo estructurado. Cuando esta reorganización del campo tiene lugar, cuando el sujeto ha encontrado *nuevas relaciones* entre los hechos, entre los medios y los fines, se produce el insight, en tanto que "completación" del proceso; o sea, en tanto *se produce la toma de conciencia de la situación*, reestructurada por efecto de la nueva trama funcional de las partes *en un todo con sentido*. Hay aprendizaje, al abordar y discernir una situación, cuando la estructura del campo se modifica en dirección a la solución de un problema o a la consecución de un objetivo.

El insight es el punto crítico y el balance final entre la situación originaria y la nueva forma de percibir o entender la situación reestructurada y adecuada al planteo inicial.

En esta teoría, la "meta", el objetivo del aprendizaje juega un papel de primer orden. La meta es parte constitutiva y dinámica del proceso. Mientras la actividad desencadenada en el intento de solución de un problema permanece incompleta, inacabada, el equilibrio no se restablece y, por lo tanto, persiste una inquietud, una insistencia en la búsqueda, una expectativa hacia la meta, lo cual refuerza los empeños de la conducta por lograr los resultados, *la Gestalt satisfactoria*...

En la teoría de la Gestalt, el concepto de meta, *intrínseco a la motivación* y búsqueda de la solución, es equivalente al concepto de reforzamiento del aprendizaje en la teoría conexionista. Pero el refuerzo no es aquí algo exterior, que luego se asocia al resultado, sino *interno al proceso mismo*. El significado de la situación original, con la búsqueda incierta de la meta, hasta el nuevo significado del problema y su solución, están determinados por la estructura dinámica del proceso del aprendizaje, el cual debe ser concebido en términos de *campos cognoscitivos que se modifican y modifican la conducta*, en sucesivas *acomodaciones o pregnancias* entre los elementos y las relaciones de la situación total. De donde aprender es *hallar modos de orga-*

nizar el campo del comportamiento y la *perspicacia* (insight) para encontrar nuevos significados.

De hecho, todo aprendizaje inteligente es productivo: implica la flexibilidad para reorganizar situaciones y para relacionar los medios con las tareas y las metas. *El pensamiento y la solución del problema, surgen de una organización de perceptibilidad* (la situación del problema tal como se percibe) y *continúan mediante la reorganización o reestructuración de la situación...* El significado original, así como el nuevo, está *determinado por toda la situación...* Los motivos, las actitudes y también las emociones son parte de esta esfera [la situación completa] del mismo modo que las partes perceptibles.

Motivos y actitudes son *ingredientes dinámicos de la estructura* y deben ser concebidos como *fuerzas activantes* de la reorganización del campo, que orientan a la persona hacia determinados fines y objetivos. En la teoría del aprendizaje de la Gestalt el concepto de meta, de la situación final satisfactoria (o reducción del sistema de tensión), equivale a los conceptos de recompensa o refuerzo del aprendizaje de las teorías conexionistas.

El aprendizaje constituye el proceso de estructuración y reestructuración *del espacio vital*. Por una parte, con relación al grado de diferenciación; por otra, en el orden de *nuevos núcleos de significación* que adquieren las cosas al aumentar la capacidad discriminativa y el *interés* por las mismas.

Conveniencia de la "Alfabetización Visual".

Podríamos preguntarnos: ¿Es realmente *necesario* aprender el "Lenguaje de la imagen", educar en una seria y correcta *alfabetización visual*?; ¿acaso no somos capaces de descubrir el contenido de una foto o el significado de las figuras que aparecen en señales de tránsito o informaciones turísticas, sin que se nos haya dado clase de *"gramática visual"* ni nada parecido?; todo esto de la Gestalt, de lo visual y de lo icónico, ¿no será un palabrerío inconcluyente, anodino e insulso? ¿No habremos caído presos del constructivismo y el cientificismo descarnado? De hecho, aunque no hayamos *"aprendido a decodificar"* los mensajes visuales, somos capaces de hacerlo, y ello no parece requerir mucha ciencia. Nuestro ojo y nuestro sistema nervioso visual, por ejemplo, están naturalmente preparados para conocer las semejanzas y, por lo tanto, para establecer la relación entre una fotografía y su equivalente real. No tuvimos que *aprender* para entender lo que vemos en una fotografía del diario, pero para poder *"leer"* las columnas informativas sí tuvimos que esforzarnos en aprender.

Pero pensemos esta cuestión al revés... Si pensamos en *formular visualmente* un mensaje, la cosa cambia: aprender a dibujar de forma que los otros reconozcan lo representado no es muy sencillo, podrá comprobar esto si, por ejemplo, juega una partida en el "Pictionary" (que es algo así como jugar al *"dígalos con mímica"*, pero *...dibujando*). ¿Será que sólo *crear* los mensajes requiere aprendizaje? La alfabetización visual ¿es sólo cosa de diseñadores? No, en nuestra percepción cotidiana aplicamos las reglas del lenguaje visual, sólo que sin conocerlas. Y así interpretamos los mensajes icónicos siguiendo algunas reglas que hemos aprendido *sin darnos cuenta*, igual que lo hicimos al aprender a hablar.

La alfabetización visual no sólo tiende a permitir una interpretación más exhaustiva y más precisa de las imágenes, sino también a formular cuestiones complementarias que pueden ser de suma importancia..., tal como hacemos con el lenguaje verbal: ¿qué dijo?, ¿cómo lo dijo?, ¿con qué fin dijo lo que dijo?, ¿cómo pudo decir eso?, etc. Existe, en verdad, cierta complejidad *ligada* a la estructura de suyo compleja de los códigos visuales de la comunicación. No sólo el comunicador especializado ha de aprender a utilizarlos de manera adecuada; también un *"receptor crítico"* no puede quedar satisfecho si no es capaz de sacar a la luz lo más exhaustivamente posible el mensaje que observa..., de lo contrario la *manipulación* por parte de los medios de comunicación, seguirá *"educando"* a su propio y obsecuente consumidor analfabeto.

Desde su primer despertar, el hombre se comunica de una manera *no-verbal* con lo que está a su alrededor. Esta comunicación le permite desarrollar su inteligencia y echar las bases de su lenguaje verbal y de su capacidad de conocimiento conciente. Ligada a la facultad de la imaginación (como veremos más adelante), la comunicación visual es el último paso del hombre para llegar al lenguaje verbal, *pero el surgimiento de éste no la suprime. En realidad lo visual, se completa con una correcta apoyatura verbal, y viceversa.* El lenguaje visual permite designar con precisión los objetos, aún en su ausencia, y facilita las formulaciones abstractas, así como los procesos analíticos tanto de

descripción como de inferencia. Pero no es un medio de expresión exhaustivo del pensamiento. Las palabras, por su parte, nunca serán algo definitivo y la verdad estará siempre *«más allá»* de las palabras, apelando a constantes reformulaciones y reinterpretaciones (los Orientales han tomado conciencia de esto mucho antes que los Occidentales).

No queremos afirmar con ello que la imagen visual representa *"mejor"* el pensamiento, ni tampoco *«la verdad»*. Pero sí podemos decir que cada vez que el hombre quiere alzarse a lo más alto de sí mismo *usa imágenes*, icónicas o verbales (como en la poesía, o la Liturgia). Una buena imagen actualiza un conocimiento y echa los cimientos de una comunión sin los cuales el hombre arriesgaría, quizás, *perder su espiritualidad*. En efecto, la razón, y su correlato de lenguaje verbal analítico, no puede dar cuenta por sí sola del espíritu humano ni substituir la imaginación. Al contrario, conocimiento y pensamiento nacen de una interacción dialéctica entre ambas formas de expresión: la imagen da apoyo a la memoria y a la sensibilidad, mientras las palabras consolidan, sitúan y relacionan las imágenes.

La escritura y la imprenta jugaron un papel esencial en este desarrollo. La primera aseguró la conservación y la transmisión, aunque lenta y selectiva, del conocimiento y de la cultura. La segunda permitió la difusión cada vez más amplia de la cultura intelectual, aunque dando aun mayor impulso a la tendencia analítica y especializada. Pero, como lo advertimos hoy, la tecnología y el desarrollo de la ciencia especializada, basada en los medios escritos, han llevado al descubrimiento de *la electrónica*, la cual ha dado origen a dos nuevos recursos técnicos *que están transformando el mundo de hoy*: la televisión (imagen electrónica) y los computadores.

El computador, y sus aplicaciones, finaliza a la era de la mecánica al mismo tiempo que pone en tela de juicio la validez de un desarrollo tecnológico y de una ciencia basados exclusivamente en un postulado analítico. Producto de la especialización y de la producción en serie, el computador es, extrañamente, una máquina muy poco especializada (en relación a lo que permite hacer) que, entre sus múltiples *«gracias»*, es capaz de transformar un código en otro y, en particular, de *transformar fácilmente cifras en imágenes, y viceversa*. Esto está produciendo un verdadero terremoto en la ciencia, borrando los límites entre las disciplinas y, lo que es aún más importante, demostrando *visualmente* que **los procesos analíticos sólo nos dan acceso a una pequeña parte del mundo cognoscible.**

Estamos ante una tecnología radicalmente nueva que está revolucionando nuestra cultura: *la tecnología computacional*.

El computador *revaloriza la síntesis*, la *«visión»* de conjunto, la percepción *gestáltica* del *campo* de la realidad. Y su demostración convence quizás aún más por el hecho de ser visual: usa una pantalla de televisión no sólo para exhibir cifras y textos, sino también gráficos demostrativos de realidades que ninguno de nuestros sentidos es capaz de percibir.

Lo importante es la confluencia de las tecnologías de la comunicación (telecomunicaciones) con las de acumulación y procesamiento de información (computación).

¿Qué es lo significativo aquí? La eficiencia con que la televisión nos entrega una información sintética y *«global»*: la imagen televisiva, especialmente si es *«de terreno»*, muestra al mismo tiempo las acciones de los protagonistas y el contexto en que se desarrollan, mientras el audio nos entrega sus palabras: una mirada instantánea nos permite conocer, eventualmente, un proceso complejo, que sólo un muy largo texto podría, con grandes dificultades y menor precisión, describir.

Pero la televisión recoge y esparce por todo el mundo cantidades enormes de imágenes, generando, en los términos del francés Abraham Moles, una *«cultura mosaical»*. El hombre común de hoy se parece al científico sin computador: inundado de datos fragmentarios, incapaz de sintetizarlos y encontrar la pauta unificadora y *«otorgadora de sentido»*. Pero la televisión también difunde mucho más sin *proponer síntesis alguna*.

Aunque la imagen conlleva una gran facilidad de memorización y un gran poder de motivación, la cantidad de *«visiones»* con que nos alimentan los medios de comunicación masiva es tal, que *se minimiza el impacto de cada una por separado*. En realidad, prestamos muy poca atención al detalle de lo que percibimos. Esta *«baja atención»* nos protege de una *«sobrecarga»* al mismo tiempo que debilita nuestras defensas frente a *«las constantes presentes en el caos»* de lo que recibimos, constantes que sí tienden a grabarse en nuestra memoria y a influir, muchas veces inconscientemente, en nuestra conducta. Así es como se produce una *transformación cultural en el orden de los valores*, cambio del cual el receptor no crítico, no es conciente¹³. Es lo que explica que sean necesarios los llamados de atención, como el del Papa Juan Pablo II con ocasión

de la XXVIII Jornada mundial de las comunicaciones sociales (24 de Enero de 1994)... El Papa, hablando del tema "televisión y familia", expone algunos criterios para "saber mirar" [nótese que se afirma que el mirar supone saber...], y así dice que la televisión puede enriquecer la vida familiar, pero también la puede perjudicar, por lo cual es necesario hacer una selección responsable de los programas, para decidir cuáles conviene ver y cuáles no.

El mosaico visual del que nos alimentamos contiene fuerzas invisibles que sólo un tipo de «computador» bien programado puede descubrir: este es nuestro cerebro, el que puede —como los dioses— convertir el caos original en "cosmos", siempre que lo hayamos "educado" para ser crítico.

La formación del sentido crítico frente a los mensajes visuales y el entendimiento de la importancia de la alfabetización visual, es la preocupación central de nuestro trabajo. Todos hemos pasado años en la escuela aprendiendo a manejar adecuadamente el lenguaje verbal: hemos tenido clases de gramática, hemos hecho numerosos ejercicios de redacción y de ortografía. Pero, aunque hayamos tenido algunas clases de dibujo, ¿hemos aprendido realmente lo que son y cómo se aplican los lenguajes visuales?, entonces ¿cómo podremos criticarlos constructivamente? En la comunicación masiva de hoy ni el «receptor» ni, menos aún, el «comunicador» pueden permanecer ajenos a la «avalancha visual» por cuanto, en muchos casos, no es posible acceder al sentido completo de un discurso audio-visual si no se está en condiciones de evaluar el significado de la expresión icónica (es, especialmente, el caso de la propaganda y la publicidad que, por este motivo, deben ser analizadas con el mayor sentido crítico).

Debemos recordar que la importancia de la escritura para la comunicación es tal, que ha determinado una división fundamental en el estudio de la evolución del género humano: la distinción entre prehistoria e historia. Sin embargo, la prehistoria no nos es ajena: ha dejado para la posteridad una valiosísima información visual observable y hasta cierto punto comprensible no sólo por especialistas, sino por cualquier persona con un buen sentido de la vista. Aunque la interpretación exhaustiva pueda ser compleja, lo más asombroso es que aún hoy estamos en condiciones de reconocer objetos y seres vivos desaparecidos hace miles de años, y que lo podemos hacer cualquiera sea el idioma que hoy hablemos. Y como lo hemos señalado antes al hablar de las computadoras, las representaciones gráficas cobran una importancia renovada para el desarrollo de la ciencia en el Siglo XXI. Estar familiarizado con el lenguaje de la imagen tiene por lo tanto una importancia creciente para todos...

Lo imaginario y la inteligencia (Fundamentación filosófica).

Unidad Alma-Cuerpo.

La imaginación es la facultad más acorde —no decimos la más perfecta— con nuestra condición humana. Seres mixtos de cuerpo y espíritu, ni espíritu puro ni materialidad crasa, ni ángeles ni animales, el hombre, es ese ser intermedio entre la mera materialidad y la pura espiritualidad. De modo paralelo, la facultad imaginativa es mediadora e intermediaria entre la facultad más inmaterial que nos especifica, la intelectiva, y la percepción sensible que nos liga a la realidad.

Nuestra inteligencia está encarnada: ello dota a la sensibilidad de una finura inalcanzable en el reino animal e impide que el objeto propio e inmediato de nuestra inteligencia sea lo inteligible puro, aunque —como objeto adecuado— puede llegar a alcanzar la pura inteligibilidad. No hay pensamiento sin imagen, se viene repitiendo desde el siglo cuarto antes de Cristo. La importancia de la imagen, en última instancia, encuentra su fundamento en la íntima simbiosis de cuerpo y espíritu. Nuestra sensibilidad es la de un ser espiritual y nuestro espíritu el de un ser sensible; la más íntima ley de nuestra naturaleza ensalza nuestros sentidos hacia el espíritu, al par que inclina nuestro espíritu a los sentidos. Esta condición es la de un espíritu unido en sustancia a la carne y al universo de la materia. Si la imaginación es considerada bajo esta perspectiva, veremos que siempre será ese puente de enlace, esa mediación obligada, de un espíritu que busca inclinarse hacia lo sensible, como de lo sensible que quiere escapar a la mera inmutación presente, actual e inmediata.

De ahí que la imagen es el lenguaje más espontáneo y natural del hombre, el que todos entienden, los niños y los mayores, los cultos e ignorantes. Con esto no se quiere decir, ni menos postular, que la imaginación sea una facultad híbrida entre espiritual y sensible. No, la imaginación es una facultad sensitiva: sin embargo, sus fantasmas, "las imágenes", poseen una gran movilidad y pueden estar allegadas a las significaciones más espirituales como a los motivos más sensibles, siempre acompañando al pensar, siempre ampliando la percepción, camino obligado tanto para la abstracción como para la percepción del singular.

Santo Tomás de Aquino vio esto con una claridad meridiana, aunque percibiendo sólo el carácter instrumental que la imaginación cumple cara a las operaciones más elevadas. El conocer con imágenes es esencial para nuestra naturaleza, porque es efecto de nuestra especial deficiencia en el modo de conocer, deficiencia que a su vez radica en nuestro modo de ser, ínfimo entre las substancias espirituales. Establece de modo perentorio la necesidad de conocimiento sensible para la operación intelectual. Santo Tomás, partiendo de la ontología misma del alma humana —substancia espiritual que a su vez es forma de un cuerpo— y atendiendo al objeto propio y proporcionado a nuestro conocimiento intelectual, dejará sentada la necesidad de las imágenes. Sin embargo, a Santo Tomás le interesa el conocimiento intelectual: sólo ve la importancia de los fantasmas e imágenes en cuanto hacen posible la actividad intelectual, en cuanto instrumentos necesarios para la inteligencia (Cfr. *S.Th.*, I, q.88, a 1,c).

Santo Tomás se detiene sólo en el papel instrumental que juegan las imágenes, en ese aspecto representativo sensible que prepara, acompaña y sigue a nuestras intelecciones. La imagen cumple un papel reproductivo que hace las veces de mediador, de puente natural entre dos extremos de completa materialidad y completa inmaterialidad. "De un extremo a otro no hay tránsito sino pasando por los intermedios. Pero las especies tienen en las cosas sensibles un ser material y en el entendimiento sumamente espiritual: conviene pues que se llegue a esta espiritualidad atravesando ciertos grados de modo que en los sentidos tienen un ser más espiritual que en la cosa sensible, en la imaginación un ser todavía más espiritual que en los sentidos y así sucesivamente subiendo" (*De Veritate*, q.19 a 1, ad 3). Está claro, Santo Tomás se interesa en el proceso ideogénico, en la génesis que desemboca en la producción del verbo mental o idea, de los conceptos, y la imaginación sólo significa un momento en ese proceso ascendente. Y luego descendente, porque no podemos volver a entender las ideas anteriormente adquiridas, sin que al mismo tiempo el entendimiento tenga delante los fantasmas correspondientes. En todo caso, pese a este papel subsidiario, instrumental, que cumple la imaginación de cara al proceso ideativo, Santo Tomás dejó entrever que es en la imaginación donde resplandecen las ideas. Pero siempre se trata de una referencia que el entendimiento suscita y emplea. "Porque según el imperio del entendimiento se forma en la imaginación el fantasma que responde a tal especie inteligible en el cual resplandecen las especies inteligibles como lo ejemplar en lo ejemplado o como en la imagen" (*Contra Gentiles*, II, c.73).

Ya hemos visto que las imágenes encuentran su fundamento y razón de ser en el aspecto corporalizado de nuestro espíritu (es verdad que como facultad emana del alma, pero su actividad está ligada a lo material y siempre se valdrá del mundo corpóreo, aún para expresar los contenidos más espirituales). Para el alma no es una desgracia esta unión indisoluble con el cuerpo, aunque así lo haya considerado tanto la corriente platónica como la cartesiana. "Porque la unión del cuerpo y el alma no es por causa del cuerpo, es decir para que ennoblezca éste, sino por el alma que necesita del cuerpo para su perfección" (*Q. de Anima* a.8 ad 15). La unión del alma con el cuerpo es necesaria para que el alma realice su operación característica y propia, a saber, el entender. Esta operación es completamente espiritual en cuanto al acto; no depende el acto de entender de su unión con el cuerpo. Pero extrínsecamente, en cuanto al objeto, sí depende de él, pues es el cuerpo quien prepara esa operación suministrando al entendimiento la materia, es decir los objetos. Ello se hace posible por medio de las imágenes, representaciones sensibles de los objetos exteriores, signos de las cosas. Las imágenes son el modo como el alma humana recibe la información corpórea necesaria para que pueda realizar su operación propia y específica. "Existe alguna operación del alma que no se realiza por el cuerpo y, con todo, del cuerpo procede cierta ayuda para tal operación, como por el cuerpo se ofrecen al alma humana las imágenes o fantasmas de que necesita para entender. De donde también le es necesaria a la tal alma el unirse al cuerpo por razón de su operación, aunque le acaezca (al alma) el separarse" (*S. Th.* I, q.70, a.3, c).

Todo el análisis tomista se realiza desde el entender, desde el producto más acabado de nuestro espíritu, las ideas o conceptos, y desde allí se observa la cooperación del cuerpo a través de los sentidos y la imaginación. La imaginación, de acuerdo con la óptica tomista, existe para la inteligencia. La imaginación procede de la esencia del alma a través del intelecto, y los sentidos exteriores proceden de la esencia del alma a través de la imaginación. Para Santo Tomás los sentidos existen en el hombre para servir a la imaginación y, a través de la imaginación, a la inteligencia. Todo está montado y dirigido hacia la actividad intelectual, la más importante y propia del hombre. A Santo Tomás le interesa el conocimiento intelectual y por lo tanto sólo ve la importancia de los fantasmas e

imágenes en cuanto son *instrumentos necesarios para la inteligencia*, en cuanto preparan y acompañan nuestras intelecciones. La facultad imaginativa es sólo un momento en el proceso ideogenético ascendente que desemboca y culmina en la producción del verbo mental o de los conceptos. La imaginación cumple entonces, para el Aquinate, sólo un papel subsidiario e instrumental de cara al proceso ideativo. Tanto los sentidos como la imaginación, qué duda cabe de ello, existen para la inteligencia. No creemos, sin embargo, que esa es la *única función* que cabe asignarle a la imaginación; su actividad no queda enteramente absorbida en este servicio, por cierto ineludible, que presta a la inteligencia.

Algunos pensadores reaccionan ante el modo jerarquizado y estratificado de entender las facultades del alma, en el que el intelecto ocupa un lugar hegemónico, y hablan de una *"inteligencia sentiente"*. Las consecuencias gnoseológicas de nuestra condición ontológica son manifiestas ya en nuestro modo de sentir las cosas. Para estos pensadores, el modo de sentir será intrínsecamente intelectual. *"Y así como la sensibilidad no es entonces pura, sino intelectual, por la misma razón su intelección no es pura, sino sentiente"* (Zubiri). La intelección sentiente muestra que el intelecto no solamente *entiende* la realidad, sino que *siente* la realidad misma. El sentir humano no es puro sentir y la intelección no es pura intelección, sino que el sentir es intelectual y la intelección es sentiente.

Veamos ahora el aspecto inverso; no cómo el alma se sirve del cuerpo para realizar su operación más perfecta y específica, sino cómo el cuerpo está *impregnado de alma*.

Unión Cuerpo-Alma.

Si la unión alma y cuerpo puede ser vista desde el alma, también esta misma unidad indisoluble puede ser considerada en lo que significa para el cuerpo. Aquí puede encontrarse el fundamento de esta libre actividad de la imaginación en cuanto *no subsidiaria del intelecto conceptual*. La cooperación imaginativa no se limita a la preparación e ilustración de la actividad intelectual, sino también ayuda a la *intrínseca actividad simbólica que se deriva de lo corpóreo*. Ya Merleau-Ponty lo señalaba cuando decía que el cuerpo utiliza sus propias partes como simbólica general del mundo. *"El cuerpo propio está en el mundo como el corazón en el organismo: mantiene constantemente con vida el espectáculo visible, lo anima y lo alimenta interiormente, forma un sistema con él"* (Consultar su obra: *Fenomenología de la Percepción*).

Lo corpóreo está impregnado de una espiritualidad que lo empapa, lo atravesa y transparente. En esos casos el cuerpo se torna símbolo y se carga de significación y sentido. Pero también lo corpóreo puede actualizarse independientemente del espíritu que lo anima por la mera puesta en marcha de actividades reflejas y mecánicas. En dichos casos se torna opaco, torpe, incluso grotesco, reflejando lo que de menos humano hay en la persona. Pero siempre refleja, siempre expresa o manifiesta una significación allende al cuerpo mismo. A través del cuerpo, sobre todo del rostro, se puede expresar paz, alegría, nostalgia, seguridad, obstinación, tristeza. La misma mirada puede tener significaciones infinitas y matices diversos. El cuerpo traduce lo ocurrido en lo íntimo, es la voz tantas veces del alma, el origen del diálogo, de la amistad, de la compañía.

Si prescindimos por un momento de este enfoque psíquico o antropológico para referirnos a la naturaleza del cuerpo, al acto que lo dota de vida y lo anima, veremos que no es posible concebir un cuerpo vivo sin alma. Precisamente el alma es ese principio de información que organiza, conforma y unifica una materia múltiple para constituir un organismo o cuerpo *"vivo"*. Propiamente no hay cuerpo sin alma; tal posibilidad se da en el cadáver, resto de cuerpo, apariencia de tal, puesto que empieza a descomponerse y la materia anteriormente animada comienza a disgregarse en las partes que antes conformaban una unidad y totalidad organizada. El alma, según Aristóteles, es el acto primero de un cuerpo natural organizado. Propiamente no puede darse un cuerpo vivo sin alma.

Es un hecho que la imaginación sacará de este *cuerpo animado* las principales imágenes y símbolos que le permitan conocer el mundo, el orden natural y su propio espíritu. No cabe escindir lo corpóreo y lo espiritual, lo objetivo y lo subjetivo. El cuerpo está de antemano determinado y afectado por el espíritu. Esto lo ha visto muy bien Romano Guardini: *"El alma no se encuentra dentro del cuerpo como una cosa material al lado de las demás, sino que existe de una manera propia, atravesando todas las partes y funciones del cuerpo: el alma se da en efecto en la forma de expresión"*.

Lo anímico, lo espiritual se expresa en lo corpóreo; lo sensible se encuentra penetrado por lo inmaterial, por una significación que trasciende muchas veces la esfera meramente sensitiva. El cuerpo humano no es una máquina, un

"objeto" científico del que se adopta una prudente distancia escrutadora, una "cosa" que se puede estudiar al igual que una planta o un animal; irradia, por el contrario significaciones, actitudes, disposiciones, alma.

Todo el cuerpo humano es expresión: se percibe al espíritu encarnado en la medida que se expresa a través de lo corpóreo y material. Gesto, actitud, palabra, mímica, revelan interioridad, espíritu.

Las cosas más cercanas —no hay algo más próximo que nuestro propio cuerpo— las más familiares a nuestro entorno humano, se tornan símbolos e imágenes universales a través de las cuales se expresa nuestro espíritu. Lo corpóreo será entonces *expresión, "imagen con sentido", signo-imagen*, es decir, *símbolo*... Digamos que lo importante en educación, no es tanto la imagen gráfica que usamos para expresar un concepto (la mera *materialidad* de la imagen, lo que vemos), sino la imagen que *"tenemos"*... de nosotros mismos, de la historia, de la ética, de la religión, de las ciencias, etc. Es decir, no nos interesa tanto la imagen que *usamos* —para una exposición didáctica, estéticamente correcta y atractiva—, cuanto la imagen que *introyectamos* (imago) para *comprender la realidad que soy, y en la que soy*. Un diseñador, un comunicador visual, y un docente, no sólo *usan* materialmente una imagen para subsidiar la labor de la inteligencia, sino que *dan* una imagen para la comprensión integral de la realidad. Extendernos sobre este punto nos llevaría a otra investigación más particularizada, que nos apartaría del objetivo de este trabajo.

Pero digamos que mi propio cuerpo me proporciona las categorías imaginarias necesarias para referirme al mundo y al universo que me rodea. Me otorga verdaderas categorías concretas, formas de organización empírica. Tales imágenes están allí, disponibles; bastará un simple intento de expresar la realidad externa para que las utilicemos incluso sin darnos cuenta. *A través del cuerpo accedemos a la realidad y a su sentido*. El cuerpo mediante su estructura está referido al espacio que lo rodea, al aire que respira, a la tierra que lo sostiene, en una palabra, a la *totalidad* del contexto natural. Afincado en un organismo fisiológico, extiende su influjo hasta la comprensión *del sentido*.

El espíritu humano busca expresarse; lo percibimos en la medida en que se manifiesta a través de lo corpóreo y de las imágenes tomadas del universo material. A medida que proyecta su propia imagen corporal en el mundo, a medida que *antropomorfo* el cosmos, como mero correlato de la respectiva *cosmomorfización* del hombre, lo domina, lo organiza.

Los procesos de *antropomorfización* y *cosmomorfización* son las fuentes del simbolismo imaginario. Gracias al poder simbólico del lenguaje antropomórfico, el hombre se adapta al mundo, lo hace inteligible y lo humaniza. Con ello el universo se torna más viviente y humano. A su vez, el hombre recurre a imágenes del cosmos para hacer inteligible y comprensible simbólicamente su propio psiquismo. Corporaliza el universo para dominarlo y familiarizarse con él; *cosmomorfiza* su interior para comprenderse.

Veámoslo más en concreto: *"Mi cuerpo, cada uno de mis principales órganos, son los puntos privilegiados en que se actualizan mil maneras originales de aprehender el mundo, se interfieren y se agrupan en unidad. El mundo se me presenta y yo me sitúo en él no sólo a través de mis mecanismos sensoriales, sino también a través de mi estatura y orientación, de mi morfología, como el órgano interno que es el corazón... Dicho brevemente, leo, pienso, digo, el mundo no sólo con ayuda de las categorías de mi razón, sino con ayuda de mi cuerpo vivido, tomado como forma y principio de organización concreta"*. El cuerpo me proporciona las principales imágenes para *referirme* al mundo; y el universo, el mundo experimentado y frecuentado, es el surtidor de imágenes para *referir* y *expresar* mis vivencias e ideas. Así se habla en geografía: de la garganta, el flanco, la costa, la jiba, la muela, el brazo de mar, la lengua de tierra, el corazón del país. Estas categorías somáticas son imágenes que utilizamos para referirnos a las cosas: la "cabeza" de la institución, el "corazón" del problema, "ser el brazo derecho" del jefe, tener las "manos atadas" o que le "dejen las manos libres". *Las partes de nuestro cuerpo designan por analogía*: la mano significa trabajo, acción, libertad, arte, posesión, realidad ("cruzarse los brazos", "estar mano sobre mano", "poner manos a la obra", asuntos "manejables", tener "mano de artista", "quitármele de las manos", "echar mano", "al alcance de la mano", "tomar en mis manos", "tener en mis manos", "soltar las manos", etc.). Estas categorías son innatas, derivan del hombre como ser corporal... *"porque mi mano viva y vivida es el órgano de mi causalidad y de mi libertad... En el presente caso no tengo que franquear distancia alguna para pasar de mi mano a mi libertad, del mismo modo que para pasar de mi cuerpo a mi espíritu y a mi alma. La unidad del sentido propio y del sentido figurado se efectúa en mi ser mismo, cuerpo animado y espíritu incorporado. La justificación crítica del lenguaje simbólico está en el carácter espiritual de lo carnal y en el*

carácter carnal de lo espiritual". El lenguaje es el lugar privilegiado para estudiar esta unidad del hombre con la naturaleza, del cuerpo con el espíritu. No hay metáfora, no existe lenguaje poético, ni simplemente lenguaje, que no emplee estos recursos y estas imágenes concretas tomadas del cuerpo y de la naturaleza. Con las imágenes tomadas de mi cuerpo, humanizo y comprendo al mundo; con las imágenes prestadas de la naturaleza vivida y del mundo experimentado, cosmomorfozo mi interioridad. La imaginación, por su papel de intermediaria, realiza naturalmente estas *funciones de síntesis* de elementos aparentemente contrapuestos, manifestando de este modo, su indisoluble unidad y su mutua comunicabilidad: el cuerpo y el espíritu, lo cognoscitivo y lo afectivo, la naturaleza y la cultura. El lenguaje del cine, lenguaje de imágenes, es una prueba experimental de lo que aquí tratamos. Al antropomorfismo que tiende a cargar las cosas de presencia humana, se añade más oscura y débilmente el cosmomorfismo, es decir una tendencia a cargar al hombre de presencia cósmica. Esas conversiones constantes del alma de las cosas en las cosas del alma, corresponde a la naturaleza profunda del cine, en el que los procesos subjetivos imaginarios se concretan en las cosas (sucesos, objetos) que los espectadores vuelven a convertir en subjetividad. Estas categorías imaginarias son concepto e imagen: hablan simultáneamente a la razón, a la imaginación y a los mismos sentidos. La imaginación, en tanto que no orientada a hacer posible nuestros conceptos intelectuales, media libremente en esta comunicabilidad natural del cuerpo y del espíritu, de lo cognoscitivo y lo afectivo, del yo y el mundo. Esta unidad se manifiesta en el lenguaje. Y todo lenguaje *vivo y creativo* es necesariamente *imaginativo y metafórico*.

3 **En síntesis educativa:** La expresión de lo humano está mediada por su propio cuerpo, que no es un apéndice de "lo humano", sino una realidad de su propio existir. Con frecuencia, cierta forma de mal entendido platonismo nos lleva a separar aquello que pertenece a lo cognitivo y lo afectivo de nuestra real condición de seres humanos, que vivimos *expresándonos* en el mundo de la materia porque somos parte de ella, aunque podamos trascenderla.

Nuestra condición es la de una realidad ubicada temporal y espacialmente, a través de nuestro cuerpo. Por ello, cuando hablamos de educación integral y de una didáctica adecuada a una educación para estos tiempos, que se orienta a la totalidad de la persona, se hace necesario tener presente a qué totalidad nos referimos: *al hombre como un compuesto (alma-cuerpo)*.

Como dijimos al inicio de este artículo, *en realidad... las contradicciones se resuelven en la visión "del todo"*.

Concretando...

En la educación integral del hombre de la "Cultura de la imagen", los educadores deberían prestar seria atención a los aportes de la Psicología de la Forma. Sobre todo teniendo en cuenta que el aprendizaje es un producto de la *reorganización total del campo percibido*, que no puede desatender lo *sentiente, o vivencial*... Así como se puede aprender de los libros, se puede aprender de una experiencia, de un relato fotográfico, o incluso del contenido de las páginas de un diario o una revista ¹⁴.

Todos sabemos *mirar* (aplicar el ojo a los estímulos visuales), pero no sabemos *"ver"* (aplicar la pupila *observadora*) correctamente; pues para ver hace falta tener una mente esclarecida y disciplinada..., es decir *educada para ello*...

Por otra parte, en la producción del material didáctico para este tipo de educación, se ha de tener mucho más en cuenta la relación entre *percepción y significado*... De hecho, en Diseño Gráfico —según Frascara—, el principal requerimiento funcional en una pieza, el objetivo del diseñador *deja de ser la creación de una obra artística* (bella) *y pasa a ser la construcción de una "comunicación eficaz"*, basada en el desarrollo de los conocimientos psicológicos, sociológicos, lingüísticos y de comercialización. Así, toda pieza de diseño cuya función requiere el establecimiento de una comunicación en competencia con otros estímulos visuales debe *atraer la atención* y también *retener la atención*. Para satisfacer la primera condición, la imagen debe producir un estímulo visual suficientemente fuerte como para *emerger* del contexto en el que se encuentra, mediante el uso de contraste en aspectos de forma, contenido y tema, y el *significado* de la imagen debe relacionarse con los *intereses* del receptor. Este último aspecto, que parece a primera vista relacionado sólo con la *retención* de la atención, cumple un papel fundamental en la *atracción* de la atención, a causa de la velocidad con que *"el significado de las percepciones condiciona nuestras acciones"* (nuestra conducta), incluso antes de recibir conscientemente el contenido de los mensajes.

Además, es fácil entender que cuando varios elementos *reclaman nuestra atención*, todos hacemos una gran *selección* de los estímulos circundantes y

procesamos sólo una mínima parte de la información ofrecida por el medio. De aquí la necesidad de comunicar el contenido de un mensaje mediante sus elementos más inmediatamente visibles, *más pregnantes*.

Aparte de atraer y retener la atención, que son consideraciones pertenecientes sólo a ciertas comunicaciones visuales, el diseñador *en un establecimiento educativo*, debe ser capaz de resolver los siguientes problemas:

1. ordenamiento de secuencias comunicacionales con claridad (anuncios, horarios, programas de estudio, reglamentos, planillas, etc.);
2. facilitación y estimulación de la lectura (diseño de publicaciones internas, opúsculos, cuadernillos de estudio, revistas, libros, etc.);
3. escalonamiento de la complejidad de la información (material didáctico interdisciplinar, instrucciones, manuales de uso, etc.);
4. eficacia en sistemas de orientación (símbolos y señales en la señalización interna del establecimiento);
5. adecuada jerarquización de los componentes de un mensaje (instrucciones para emergencias, reglamento interno, etc.);
6. claridad en representación (símbolos pictográficos, diagramas, mapas, gráficos, videos, etc.);
7. aspectos humanos, económicos, sociales, tecnológicos, estéticos y comunicacionales de todo trabajo en el establecimiento.

Con esto queda bastante claro que el campo de trabajo de un diseñador gráfico, en el ámbito de un establecimiento educativo que esté decidido a instrumentar los aportes del *lenguaje visual*... para educar al *"hombre de la civilización de la imagen"*, es sumamente amplio y prometedor.

Una palabra sobre la enseñanza de las "Artes", o la "Educación Plástica".

Respecto de la enseñanza del "Arte", o la llamada "Educación Plástica", queremos hacer ahora sólo algunas reflexiones que permitan motivar una lectura de la práctica de su enseñanza *en clave de significaciones*, desde el punto de vista de lo humano... Creemos que muchos jóvenes confunden, con alguna frecuencia, arte y capacidad de dibujar, dado que, también con alguna frecuencia, *más que enseñar una forma de expresión*, que evidentemente requiere el aprendizaje de *técnicas y lenguajes*, nos quedamos en las técnicas, sin capacidad para interiorizarnos en su *sentido*... El arte constituye una particular revelación de nuestro propio ser y una forma de expresión de nuestro ser dialógico, por el cual establecemos una forma de comunicación muy particular con los demás, en la misma medida en que expresamos, a través del arte, nuestras propias vivencias interiores. Siendo interior es, también, una forma de expresión de nuestra propia afectividad, que es lo que nuestro ser humano encierra como más propio de su intimidad. El ser humano no sólo es conocimiento sino también afecto, no sólo es avance sino también un estar quieto en el gozo puro de la belleza, sin utilidad, como en el juego. Nuestra propia intimidad protesta cuando vivimos sólo de lo útil, pues sabe que es necesario también vivir como proyecto lúdico que se realiza en la admiración balbuceante, ante toda forma de belleza que pueda ser nuestra forma de expresión y la de otros. Por ello, *el arte como expresión es propio de lo humano*, se hunde en la intimidad de nuestro ser y ningún hombre, aún aquel que dice no tener capacidades para ello, puede negarse a esta expresión sin negar una parte de su yo más profundo.

Pero si bien la enseñanza del arte *desde las significaciones* es tan importante... Creemos que las clases de *"Educación Plástica"* son ideales para trabajar directamente con el alumno la estructura y la problemática de los *lenguajes no-verbales*. No pretendemos descartar la "Educación Artística" o la "Enseñanza del Arte", sólo consideramos que sin dejar aquello (del Arte) se ha de incluir esto (del Lenguaje)..., **al modo de una materia específica**; tal vez en las mismas horas de *"Educación Plástica"* y *a cargo de un comunicador visual* (un Diseñador Gráfico como profesor), y no de un graduado en *Bellas Artes*. Ya hemos dicho que el mosaico visual del que nos alimentamos cotidianamente (lo que *miramos*) contiene fuerzas invisibles que sólo un tipo de «computador» bien programado puede descubrir (*"ver"*): nuestro cerebro, pero *siempre que lo hayamos "educado" para ser crítico*. La formación del sentido crítico frente a los mensajes visuales y el entendimiento del lenguaje que articulan, debería ser una preocupación delicada del trabajo educativo. Y es muy saludable que sean los docentes quienes enseñen a los futuros ciudadanos a separar la paja del trigo, y evitar que el sensacionalismo de una vida light los lleve de la nariz. En Europa y en los EEUU, se considera que para que la escuela pueda *"alfabetizar cívicamente"* (preparar a los alumnos para ser ciudadanos concientes y participativos) debe también *"alfabetizar"* respecto de los medios de comunicación; porque, de hecho, los diarios, la televisión, la radio, constituyen la *"agenda pública"* de nuestra sociedad... Todos hemos pasado años en la

escuela aprendiendo a manejar adecuadamente el lenguaje verbal. Pero, aunque hayamos tenido algunas clases de dibujo en las que vimos obras de arte de todo tiempo y lugar, y donde aprendimos a hacer una perspectiva, un sombreado, un círculo cromático, o una naturaleza muerta... ¿bemos aprendido realmente lo que son y cómo se aplican los lenguajes visuales?...

¿De qué sirve la escala de colores pintadas con ténpera cuando estoy viendo la televisión, cuando una publicidad me cuestiona, cuando un slogan me seduce, cuando una frase de choque me golpea, o cuando un titular me atrapa?

La educación artística tiene en sí misma un valor altísimo que no cuestionamos, pero somos conscientes de que no sirve para nada el "pataleo" contra los llamados "deformantes" medios de comunicación, si no educamos a los jóvenes en la *lectura conciente* de los mismos. Si la escuela quisiera hacer algo *positivo*, debería ocuparse en "*alfabetizar visualmente*" a los educandos creando, por ejemplo en el 3º Ciclo E.G.B. y en la Educación Polimodal (según la Ley Federal de Educación), una materia llamada "**Expresión visual**", a cargo de **Diseñadores Gráficos o Técnicos en Comunicación**; en lugar de la actual "*Educación Plástica*", a cargo de graduados en Bellas Artes. Los chicos deben salir de la escuela conociendo la estructura de los medios y sabiendo cómo leerlos, cómo utilizarlos en forma crítica. Deben entender que los medios ofrecen *una de las tantas lecturas posibles de la realidad*, a partir de la cual elaboramos nuestra propia visión de los hechos. La actual "*Educación plástica*" es una materia descripta por los alumnos como "*en la hora de plástica no hacemos nada*", y en verdad muchas veces es prácticamente una "*bora libre*". Los alumnos también suelen ubicarla junto a ese tipo de materias catalogadas como "*fáciles*"..., y que lamentablemente no les produce —sobre todo a los varones— motivación alguna. Es tristemente lamentable, porque el objetivo de esta materia ha de ser un verdadero *entrenamiento para la vida*, que se aplicará en todos los órdenes, desde el estudio al futuro trabajo, pasando por el ejercicio cotidiano de la civilidad. El Ministro de Educación de la Nación (en Argentina / 1995) Ingeniero Jorge Rodríguez, opinaba que es fundamental acceder a la información con actitud crítica. En una nota publicada en el Nº 192 de la revista "*Nueva*" (ver supra en nota 14), el ministro dijo:

La nueva Ley de Educación considera muy especialmente el tema de los medios de comunicación en la enseñanza. Además de recomendar su uso como recurso didáctico, determina que debe abordarse como una unidad temática más dentro del área de Lengua y Comunicación, en la Educación General Básica (E.G.B.: la antigua primaria). Esto implica **aprender a leer** el diario, *ver* un programa de televisión o *escuchar* uno de radio.

Todavía se discute su inserción dentro de la lista de temas de la Educación Polimodal (ex secundaria): la idea es *darle un tratamiento un poco más profundo*. También está en estudio el proyecto de *incluir la materia dentro de las carreras de formación docente*: si los maestros deben usar el diario [y los medios en general] en sus clases, *tienen que aprender cómo hacerlo* [alfabetizar visualmente al docente].

Y, por último, los expertos analizan la posibilidad de introducir el estudio de los medios de comunicación dentro de los llamados "*contenidos transversales*": aquellos temas demasiado importantes como para ser reclusos en una unidad, dentro de una sola asignatura. Todos los maestros —no sólo los de Lengua— *deberían* entonces incluirlos en sus clases...

A partir de estas consideraciones podemos esbozar los siguientes corolarios: **1.** Debe existir en los colegios una materia específica para la *alfabetización visual de los educandos*, a cargo de profesionales de la comunicación visual.

2. Debe existir en los establecimientos para la formación de los futuros docentes, una materia específica para la *alfabetización visual de los educadores*, y para la utilización didáctica de los medios de comunicación.

3. Deben haber en la organización escolar *agentes auxiliares* para el apoyo del desarrollo de la actividad docente interdisciplinar, que constituyan una *sección de materias afines*, o un *departamento técnico-pedagógico* (o *didáctico*), especializado en comunicación visual.

Estos *agentes auxiliares* pueden actuar como "*profesores especiales*", para ciertos temas de su competencia en otras cátedras.

4. Profesionales de la comunicación deben integrar el *departamento de relaciones públicas* en los establecimientos educativos.

Pensamos que la importancia de los dos primeros corolarios ya ha sido suficientemente fundamentada en los capítulos precedentes. Estos dos corolarios (el uno y el dos) tienen una importancia *fundamental*. Ahora bien, respecto de los corolarios tres y cuatro, cuya importancia tal vez no sea del todo evidente aún, vamos a tratar en el capítulo siguiente...

Hoy por hoy, la imagen que se tiene en nuestro país de la profesión de la enseñanza, necesita ser revalorizada... Nos parece que para esta tarea no hay otro agente más apropiado para hacerlo que la misma escuela. Aunque tengamos una "*Ley Federal de Educación*" recién estrenándose, no son sólo los papeles quienes revalorizarán por sí mismos la profesión. A tal efecto, hemos de decir que debe emprenderse una serie de actividades que mejoren la imagen existente del profesor, tanto en la prensa, periódicos populares y otros medios de comunicación masiva, como cualquier actividad de la comunidad en la que participe el profesor; procurando en general crear una imagen de respeto hacia la vida intelectual que profesa y la labor social que desarrolla. Respecto de esto hay varias puntualizaciones que hacer...

En primer lugar, la escuela debe ofrecer a sus docentes, programas de perfeccionamiento en ejercicio.

En segundo lugar los docentes deberían ser relevados de sus tareas administrativas simples, mediante grupos de docentes auxiliares, de manera semejante a lo que ocurre en los hospitales donde los médicos son auxiliados por las enfermeras.

En tercer lugar, si el uso de medios audiovisuales o de cualquier otra tecnología didáctica específica y compleja, necesita ser incrementado, entonces los docentes deben contar con personal técnico y/o profesionales competentes en la materia, que actúen como *agentes auxiliares* (por ejemplo: un diseñador gráfico para todo lo relativo a la comunicación visual en la escuela, como ya detallamos en el capítulo anterior). Es importante tomar conciencia de que para llevar adelante una clase en una escuela de nivel (sobre todo si cuenta con "*aulas taller*", como pide la Ley Federal) es necesario contar con una serie de profesionales con diferentes niveles de competencia.

En cuarto lugar, debe existir en el centro educativo un *Departamento de Relaciones Públicas*, que establezca un plan de relaciones en el que se definan los objetivos con la mayor precisión posible y se utilicen los medios de una manera sistemática. En esta sociedad donde todo se tecnifica, también las relaciones públicas se realizan de acuerdo con *técnicas* pacientemente elaboradas por profesionales competentes de esa área de trabajo. La utilización de estas técnicas puede hacer mucho al servicio de un mejor entendimiento del colegio y su mundo circundante. A través de las relaciones públicas se persigue una definida finalidad: la creación de una imagen adecuada del centro educativo y de su propuesta pedagógica, y una mutua comprensión y colaboración con el mundo en torno. Del alcance de esta finalidad se derivarán, secundariamente, bienes económicos para el establecimiento educativo, pero no se deben confundir las relaciones públicas con la publicidad.

De hecho, toda escuela o sistema escolar *tiene relaciones públicas* *quiera o no*. Lo demuestra el hecho de que el público tiene una opinión sobre la escuela y una imagen mental de la misma..., que es el resultado de unas relaciones públicas, planeadas (en el mejor de los casos) o sin planificar; es decir, llevadas a cabo conciente o inconcientemente. En ocasiones, cuando la imagen que la comunidad tiene del colegio no coincide con la realidad, es porque hay un corte en las comunicaciones entre el colegio y la comunidad que lo circunda. Entonces, **vale la pena realizar conciente y ordenadamente lo que de todos modos se ha de hacer**, es decir, relacionar al colegio con su entorno...

15

El Diseñador Gráfico en el Departamento de Relaciones Públicas.

Como en cualquier actividad que pretenda programarse, también las relaciones públicas deben tener unos objetivos claros a largo y corto plazo, enlazados con las finalidades de la educación...

En un esquema simplificado, parecería que las relaciones públicas tienen un sujeto activo: el colegio, y un receptor pasivo: la sociedad. Pero en realidad, cuando las relaciones públicas están bien planteadas, implican una mutua comunicación, un diálogo, entre la sociedad y el colegio. Es cierto que las relaciones públicas procuran formar o mantener una "*buena imagen*" del colegio, pero también debe existir el interés, por parte del colegio, de tener una imagen adecuada de la sociedad en que se vive y en especial de las personas que, de una manera u otra, pueden entrar en relación con la institución escolar.

En las relaciones públicas están implicados todos los miembros del colegio: alumnos, profesores, directivos, técnicos especializados, personal administrativo, etc. Todos son responsables de la imagen del colegio. Pero, como *"lo que es [obligación] de todos no es de nadie"*, según reza un viejo refrán, ha de haber expresamente un *Departamento de Relaciones Públicas*, con dos finalidades principales:

1. Estimular a la comunidad para que conozca cada vez más y mejor al colegio, y pueda participar más inteligentemente en la solución de los problemas educativos.

2. Ordenar, en la mayor medida posible, las actividades del colegio de acuerdo con los intereses y necesidades de la comunidad.

Los *canales de comunicación* a través de los cuales se hacen *eficaces* las relaciones públicas, son muy variados... tantos como se consideren posibles entre un colegio y el mundo en que vive. Todos ellos, sin embargo, se pueden reducir a los siguientes:

- a. Contactos personales.
- b. Reuniones.
- c. Relaciones con entidades sociales.
- d. Publicaciones del colegio.
- e. Uso de los medios públicos de comunicación social.

El profesional de la comunicación visual, el Diseñador Gráfico, tiene un papel muy importante en orden a *hacer eficaces* las relaciones humanas, por ejemplo: En las relaciones con entidades sociales siempre media la papelería de la Institución Escolar, que es una pieza de diseño. La papelería institucional es la imagen *en constante relación* de una institución... va y viene constantemente de aquí para allá, de mano en mano, de escritorio en escritorio, etc.

La producción de esa papelería *en términos de comunicación*, debe ser muy cuidada y guardar una lógica de *sistematización* en su propuesta visual: sobres membretados, papel carta, tarjetería personal, planillas, certificados, constancias, tarjetas de invitación, programas de actividades, folletos de cursos y eventos, notas, agradecimientos, etc.

Toda la papelería en conjunto, debe funcionar como un *sistema* que representa, en cualquier tipo de impreso, siempre a la misma institución, y la hace ser reconocible como tal. También se ha de cuidar el diseño del Logotipo y del Isotipo del Centro Educativo.

Más importante aún es la presencia del Diseñador Gráfico en este Departamento, cuando consideramos las *Publicaciones propias del Colegio*... Tales publicaciones pueden ser: el Ideario pedagógico; la Agenda o Calendario de actividades anuales a realizar; la Guía, Directorio o Elenco del Colegio (profesores y alumnos); el Anuario, Informe anual o Memoria, de las actividades realizadas; un opúsculo sobre algún tema... (conferencias o cursos de perfeccionamiento docente); un boletín semanal informativo; una revista formativa mensual, bimestral, cuatrimestral o semestral; una revista de interés general para los padres y alumnos; apuntes para clases y cursos; resúmenes de libros; una Monografía; una Tesis; un Libro; etc, etc... el campo es amplísimo.

Estas publicaciones generalmente responden a la iniciativa del profesorado o del personal directivo, pero también se han de tener en cuenta las publicaciones de los estudiantes, que ofrecen una visión particularmente atractiva de las actividades, preocupaciones y actitudes estudiantiles.

Y por último, es obvia la importancia del Diseñador Gráfico cuando se trata del *uso de los medios públicos de comunicación social*, en lo que respecta al diseño de placas para televisión; aportes para un programa televisivo sobre educación; gacetillas para radios, revistas y diarios; afiches de interiores y para la calle; producción de notas gráficas; revistas de servicio a la comunidad; diseño *publicitario* de la propia institución.

La utilización de los medios de comunicación no es fácil para los centros educativos que no tienen la prestancia de una Universidad..., pero si se busca con decisión, no resulta tan difícil encontrar los *"espacios"* deseados y la colaboración de algún medio. Por otra parte, en muchas ocasiones los periódicos, la radio o la televisión, se hacen eco de noticias relativas a la actividad de algún colegio, tal, por ejemplo, las competiciones deportivas escolares y los concursos de carácter literario y artístico, o las muestras y conferencias. En algunos diarios hay establecida una sección dedicada a noticias referentes a la educación y la vida escolar (Cfr. Proyecto ADIRA, en nota Nº 14). También, en ocasiones, a través de estos mismos medios se expresan opiniones relativas a la educación,

expresadas por tal o cual entidad educativa. Es en verdad muy valioso que los colegios utilicen criteriosamente estos medios, en la medida de sus posibilidades.

El esfuerzo por *estar en los medios* debe realizarlo la misma escuela, porque, salvo en ocasiones excepcionales —como cuando se debatía la "Ley Federal de Educación"—, la educación misma no suele ser noticia..., lo cual no deja de ser extraño. *Si la educación es una actividad en la que participa mayor número de personas que en cualquier otra actividad en el mundo de hoy; si, además, la educación llega en sus efectos a toda la población de una ciudad o de un país, parece que las noticias educativas pueden tener una audiencia mayor que cualquier otra noticia.* En esta situación, los colegios deberían llamar en su ayuda a los técnicos de los medios de comunicación, para ver cómo pueden atraer y satisfacer adecuadamente la atención pública hacia los problemas educativos...

El educador profesional, encerrado en su colegio la mayor parte del día y enfocando estas cuestiones desde su particular punto de vista, difícilmente pueda hacerse cargo de la medida y el modo en que las cosas de la escuela puedan *interesar* al público en general. Hará falta entonces la visión especial del profesional de la Comunicación... Porque noticias hay a centenares en la vida colegial, pero están enmascaradas por la rutina del quehacer diario. Para descubrir las hace falta mirar a la realidad escolar con ojos nuevos...

Creemos que ha podido verse en este título, la amplia gama de posibilidades que se abre, para el colegio, en la interacción laboral con los profesionales de la Comunicación.

Gestión e innovación educativas.

Las empresas industriales y los centros de educación tales como las facultades y los colegios, tienen un gran parecido desde el punto de vista de la gestión, por cuanto persiguen objetivos sometidos a ciertas limitaciones y usan medios para lograrlo.

Los estudios acerca de la actividad empresarial han proporcionado ya un considerable cuerpo de experiencia e investigación que puede ayudar a quienes están comprometidos en los trabajos de los centros de enseñanza.

La industria, por ejemplo, ha avanzado más rápidamente, porque tenía que encontrar el trabajo, las materias primas y el mercado para sus productos. De hecho las empresas están menos aisladas del entorno que las escuelas, y son más concientes de las necesidades para adaptarse al cambio, especialmente en lo que atañe a tecnología y publicidad.

La idea clave que conviene resaltar, es que en situaciones de innovación, las empresas deben considerarse *"sistemas"*, no estructuras. Si queremos comprender una empresa educativa, el punto de partida es *reconocer* que su organigrama suele ser una red de relaciones de prestigio, poder y estructura..., bastante rígida y piramidal-verticalista, por cierto. Por el contrario, es útil considerar la escuela o facultad como un sistema, con *input* (entrada), a un proceso de transformación basado en una tecnología, y *output* (salida). De este modo:

Las entradas (*input*) al *"proceso de transformación educativa"* en un centro escolar entendido como sistema, son: las destrezas del profesorado, los medios y equipos, y el capital y financiación..., que se combinan para producir cambios válidos socialmente en cada ciclo o nivel del proceso educativo en su conjunto...

La salida (*output*) de una empresa educativa, es *"el cambio del individuo"*. Como resultado de la *vivencia de un proceso de transformación educativa*, tienen lugar cambios en el alumno o estudiante, respecto a su conocimiento, actitudes, habilidades, creencias, potencialidades, aptitudes y *conducta en general*... Estos cambios son socialmente válidos. Para eso *la sociedad aporta los medios*. Lo importante de la consideración de la educación como un sistema, es que nos compromete a *detallar* los objetivos a corto plazo, los medios y los materiales, las etapas en el proceso de transformación y las limitaciones físicas y financieras en el ámbito en que se está trabajando.

En la industria, el proceso de transformación comienza con los avances de la tecnología del proceso de manufactura, basados en la ingeniería y las disciplinas científicas y matemáticas. En la educación —según Ken Shaw (Profesor de Ciencias de la Educación en la Facultad de *Saint Luke's College Exeter*)—, el proceso de transformación se basa en *"la tecnología de la comunicación"*, con el apoyo de la psicología y de la sociología en sus aplicaciones al aprendizaje, la socialización y las relaciones humanas. La *capacidad de gestión* radica entonces, en la *programación* del progreso.

De este modo podremos ir más allá del antiguo proceso enciclopedista de *producción por bornadas*, una especie de industria personal del profesor con su propio grupo de alumnos en su aula, a los que pretende transformar sin su colaboración.

Este antiguo proceso queda bien representado por un organigrama en el que no intervienen para nada los alumnos..., sino que se encuentran —por vía descendente— en la base de la pirámide jerárquica. Este tipo de organigrama dirige su atención a los aspectos más rígidos: relaciones de autoridad, diferenciación funcional, intereses y coordinación *emanados desde arriba*, y no desde la propia actividad.

En el sistema *input, output*, todo en la escuela "entra al... y sale del..." proceso mismo de transformación, que trabaja y se articula sobre el alumno, combinando "todo" lo que la escuela puede dar de sí para educar, con el fin de conseguir cambios *válidos socialmente* (conocimientos, habilidades, etc.), y haciendo así *significativa para el alumno* la educación.

La diferencia entre la concepción de la organización y gestión de una escuela en orden a la innovación —desde una intelección de la misma como "estructura" o como "sistema"— es igual a la diferencia que hay entre un modelo "mecanicista" y un modelo "organicista"...¹⁶

En el modelo mecanicista:

1. La tarea total está dividida en actividades especializadas y diferenciadas.
2. Quienes realizan esas sub tareas tienen objetivos, medios y técnicas más o menos distintas de aquellos que se ocupan de la tarea global.
3. Derechos, obligaciones y métodos técnicos están definidos con precisión en cada puesto de la jerarquía.
4. El control, la autoridad y la comunicación poseen una estructura jerárquica.
5. La globalización final de las tareas, el control y la visión de conjunto se sitúan sólo en la cumbre de la jerarquía.
6. Las relaciones son predominantemente verticales, es decir, de superior a subordinado.
7. Hay una tendencia a operar y trabajar por instrucciones y decisiones emanadas de los superiores.

En el modelo organicista:

1. Todo conocimiento y experiencia concretos contribuyen a la tarea general.
2. La situación total determina efectivamente las tareas individuales.
3. La responsabilidad no se otorga; no se pueden transferir los problemas hacia arriba, hacia abajo o lateralmente como si se tratase de la responsabilidad de otro.
4. La autoridad, el control y la comunicación *forman una red, no una jerarquía*; la responsabilidad es de todos y no del superior inmediato.
5. El jefe no es omnisciente; el control, la autoridad y la comunicación pueden adjudicarse temporalmente a alguien que tenga una experiencia especial.
6. La comunicación es lateral más que vertical; las comunicaciones son consultas más que órdenes.
7. Hay más información y consejo, que instrucciones y decisiones.

Ahora bien, no podemos omitir el hecho sobradamente probado de la *resistencia al cambio*, como algo natural y universalmente conocido. Pero el *contacto con la realidad*, contra el juicio de cualquier teoría monolítica, ablanda esta resistencia: en las empresas este "ablandamiento" se opera rápidamente, cuando se ve que las ventas caen; pero en las escuelas esta celeridad es bastante improbable. Hemos de confiar, de cualquier modo, en que las personas aprendan incluso las verdades desagradables, al darse la cabeza contra la cruda realidad. Pero igualmente hemos de esperar desviaciones patológicas, como por ejemplo: la voluntad de *controlar* el proceso de innovación, que puede desarrollar algún pequeño grupo interno con poder o intereses que ganar o proteger...; y la desconfianza, el resentimiento, la apatía, el cinismo, la hostilidad, la disensión y tal vez también la suspicacia, de quienes no tienen la posibilidad de aceptar el cambio.

En realidad, el modelo organicista también tiene su desventaja, o su costo... El precio es la ansiedad, la inseguridad, que puede llegar al resentimiento y a un sentimiento ligeramente paranoico de persecución, porque nadie sabe dónde termina realmente su responsabilidad. Pero no debe olvidarse que en este modelo hay grupos de apoyo especializados, con profesionales afines, que son quienes asumen la tarea de *impulsar la combinación* de destrezas del profes-

orado, y el uso de medios y equipos. Estos grupos componen en la escuela, las *áreas de programación y evaluación del proceso*.

El cambio es también un *proceso de aprendizaje en grupo*..., y no nos referimos sólo al grupo de alumnos, sino a todo el grupo de la Comunidad Educadora, incluidos los profesores.

Para que todo este "sistema educativo" funcione correctamente, debe crearse un "**sistema de comunicaciones**"... *Las actas, los planes, las sugerencias, la nueva información recibida desde fuera, etc.* deben ser ampliamente extendidos, puesto que las iniciativas deben estar basadas sobre la mejor información. Una persona junto a los archivos es mucho mejor que los archivos solos que nadie consultará por el simple hecho de estar abocado al trabajo con los alumnos. ¡Un "agente de cambio", con un "especialista en comunicación", que manejen la información, colocados en la secretaría están en una situación muy potente!

El correcto manejo de *la comunicación*, en el quehacer educativo, permite que la actividad *interdisciplinar* —propia del trabajo en grupo— logre alcanzar objetivos más amplios. Para los intereses de este trabajo, debemos decir que el Diseñador Gráfico es un profesional de mucho valor, pues actúa en el colegio de modo similar al *Departamento de publicidad* de una empresa... Ya habíamos puntualizado anteriormente que deben haber en la organización escolar *agentes auxiliares* para el apoyo del desarrollo de la actividad docente interdisciplinar, que constituyan una *sección de materias afines*, o un *departamento técnico-pedagógico* (o *didáctico*), especializado en comunicación visual.

Estos *agentes auxiliares* pueden actuar como "*profesores especiales*", para ciertos temas de su competencia.

El desempeño de estos agentes en una escuela es lo que pretendemos "*homologar*" con el Departamento de publicidad de una empresa, del siguiente modo...

En una empresa, el *área de publicidad* es quien conduce, canaliza y controla la actividad de *comunicación* de la empresa (en este caso —el de la empresa— nos referimos a *comunicación publicitaria*). Con este área de trabajo bien cubierta, la empresa se asegura:

1. *Unidad en la comunicación*: toda la comunicación expresa los mismos conceptos, dice lo mismo. La reiteración es así acumulación y no fragmentación.
2. *Coherencia en la comunicación*: toda la comunicación de la empresa expresa idénticos contenidos en un lapso determinado. De esta manera todos los mensajes, por diferentes que resulten formalmente, configuran un solo hecho, coherente y comprensible.
3. *Conducción en la comunicación*: cuando las circunstancias así lo determinen, las modificaciones o cambios se harán en el momento adecuado y en la forma correcta, sin que esos cambios afecten la comunicación ya efectuada, o la que se realiza, o la comunicación futura, o la imagen de la empresa...

Por otra parte, el *área de publicidad* en una empresa, tiene —entre otras— una "*función técnica*", entendida de tres modos:

(...sólo trataremos las funciones con modos *homologables* a la labor de una escuela...)

1. Funciones técnicas de dirección:

Análisis de las necesidades de comunicación de la empresa (en nuestro caso, *del colegio*...), en función de objetivos fijados previamente.

Preparación de un plan general de comunicaciones, y planificación de campañas. Determinación del presupuesto para realizar esas comunicaciones.

2. Funciones técnicas de coordinación:

Son todas aquellas que tienen como objetivo conducir y coordinar el *flujo comunicacional* en la escuela, realizado por *terceros* (como por ejemplo: la calidad comunicativa del material didáctico de un profesor o de otro... audiovisuales, impresos, etc.), y cuidar la coherencia interdisciplinar de otras acciones de comunicación. En concreto estas funciones son:

- Procesamiento y distribución de material informativo.
- Supervisión y control de "lo comunicativo" en la labor docente.
- Evaluación y aprobación o rechazo de propuestas comunicativas.
- Evaluación total y sistemática de las comunicaciones operadas y sus resultados.
- Aporte profesional y cooperación en "*aulas taller*" y/o cátedras; relaciones públicas (de las que ya hablamos anteriormente); y cualquier otra área de

trabajo que tenga por función comunicar, a fin de obrar en todo *orgánicamente y con coherencia*.

Aporte profesional en el desarrollo y diseño del material didáctico.

Prestar asistencia profesional en la confección de Manuales e Instrucciones. Y supervisión del material didáctico adquirido.

3. Funciones técnicas de producción:

Son las funciones relacionadas estrictamente con la *producción* de "piezas de comunicación visual", tales como: mapas, afiches, audiovisuales, videoteca, revistas, opúsculos, libros, apuntes, carteleras, señalización interna del establecimiento, papelería institucional, etc., etc.

Según las posibilidades económicas de cada centro educativo, la conformación concreta de este *área* de trabajo adquirirá mayores o menores grados de complejidad, pero debe tenerse en cuenta que si esta labor se desarrolla coherentemente, los dichos grados de complejidad tenderán a ser crecientes...; en tanto y en cuanto la red de comunicación comience a expandirse.

De cualquier modo, este *área* no debe desatenderse, pues ella puede —*con creatividad*— solucionar muchos problemas relacionados con el material didáctico, y con la heterogeneidad de funciones que suele haber en el transcurso del trabajo docente. La función del Diseñador Gráfico, desde esta perspectiva, es la de un *nexo* coordinante de toda la comunicación en la escuela:

- a. entre docentes.
- b. entre alumnos.
- c. entre alumnos y docentes.
- d. entre la escuela y los padres.
- e. entre la escuela y la sociedad.

Conclusión.

A pesar de ser una actividad que juega un papel tan importante en nuestras vidas, el diseño gráfico es frecuentemente mal entendido, *a veces incluso por los mismos diseñadores...*

Tenemos ideas mucho más claras acerca de lo que esperamos de un médico, un arquitecto, un contador o un verdulero. Y no obstante: *los productos del diseño gráfico equipan nuestra vida cotidiana y nuestras escuelas.*

Todo este trabajo de investigación realizado al modo de un *diálogo*, o tal vez al de una *tertulia amistosa*, con otros estudiosos del diseño gráfico y de la educación..., ha pretendido *crear conciencia* de la insidencia de las piezas de diseño en nuestra vida cotidiana dentro de una cultura de la imagen, y de la prácticamente nula educación visual que tenemos... Somos analfabetos.

Por eso, a partir de esa conciencia, hemos explicado lo más clara y ampliamente posible, cuál es *"el rol"* que un Diseñador Gráfico puede desempeñar —y merece que lo haga— en un centro educativo de estos tiempos..., los tiempos de la "cultura de la imagen". Cultura que, por otra parte, hemos procurado analizar en sus luces y en sus sombras, y en su *naturaleza comunicativa*, que, aunque muchas veces se dice que es dañina, que no educa, que transmite antivalores, y un largo etcétera de anatemas, posee en sí un invaluable caudal eminentemente *educativo...* Sólo que tal vez, poco y mal aprovechado; pues se discute mucho sobre toda esta problemática..., pero se toma poca *conciencia*.

Es nuestro deseo que este trabajo pueda servir como aporte teórico para una verdadera *"alfabetización visual"* en las escuelas. Que los temas tratados en esta investigación hayan servido para *unir y consensuar*, a profesionales de los medios de comunicación y a docentes, es nuestra intención. Hemos pretendido hacer un *"aporte"*: para que los diseñadores gráficos *comprendan* la trascendencia cultural de su profesión, y los docentes elaboren con *conciencia*, proyectos de "alfabetización visual" en sus escuelas, con la colaboración de los diseñadores gráficos. Para ello hemos descartado todas las complejidades que corresponden a la erudición, para que uno u otro —diseñador o docente— puedan acercarse al campo de trabajo del otro... y *ver* la forma de trabajar mancomunadamente la misma y única realidad.

NOTAS:

1. Los siguientes conceptos, son *paráfrasis* y amplio comentario, del artículo "*El diseño nuestro de cada día*", de Ronald Shakespear, publicado el 31 de Julio de 1994 en la revista dominical del diario "La Nación" (Buenos Aires, Argentina).

2. "*Diseña todo aquel que idea medidas de acción dirigidas a cambiar situaciones existentes por situaciones preferibles*". Herbert Simon (MIT Press).

3. Al respecto, recomiendo la lectura del cuento "*Las ruinas circulares*" de Jorge Luis Borges, en su libro "Ficciones"...

4. Cuando hablo de "lo perceptual", me refiero a mucho más que al simple hecho de *captar con la visión*; pero ese tema será abordado más adelante.

5. Los griegos, al hablar de lo que hoy entendemos por *Verdad*, utilizaban la voz "*aletheia*" [des-ocultar (a-lethos), sacar de las sombras]; decir la verdad, por tanto, es *mostrar y demostrar la realidad de las cosas... manifestarla, ver la realidad tal cual es*: algo que emerge de las sombras, un **acontecimiento** que **a-sombra**, clarifica, al observador. *Este es un concepto en el que deberían reflexionar muchos de nuestros comunicadores sociales y educadores.*

6. El nudo gordiano, hace referencia al nudo que ataba el yugo de la lanza del carro de Gordio, antiguo rey de Frigia, hecho con tal artificio que no podían descubrirse los dos cabos... Por extensión, al hablar metafóricamente de *nudo gordiano*, nos referimos a una cuestión muy enredada y dificultosa.

7. Jorge Frascara, *Diseño Grafico y Comunicación*. Ediciones Infinito, Buenos Aires 1994⁴.

8. La denotación es el primer orden de significación..., es aquel orden en el cual trabajó Saussure: *describe la relación entre el significante y el significado dentro del signo, y del signo con su referente en la realidad exterior*. Así lo denotado, según Barthes, es el *sentido común, obvio*, del signo. Si vemos la fotografía en blanco y negro de una calle lluviosa, esa fotografía simplemente denota "una calle".

Pero la connotación, también según Barthes, *es una de las tres maneras de funcionar los signos en el segundo orden de la significación*. Se refiere a la interacción que ocurre cuando el signo encuentra los sentimientos o emociones del usuario y los valores de su cultura. Es decir, cuando los significados se mueven hacia lo subjetivo, o por lo menos lo intersubjetivo: cuando *el interpretante "se ve afectado"*, tanto por el interprete como por el objeto o el signo. Y puesto que la connotación trabaja en el nivel subjetivo, con frecuencia no estamos concientes de ella. La fotografía en blanco y negro de la calle lluviosa, puede connotar sentimientos de nostalgia, etc.

Lo denotado: lo que dice...

Lo connotado: lo que me dice a mi...

9. Françoise Dolto, autora citada por Guillermo y Silvia Obiols en "*Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*", Kapeluz, Bs. As. 1993, pág. 100 (punto 8: *La escuela "jardín de infantes"*).

10. Opus cit., pág. 100.

11. Este capítulo es *paráfrasis* y cita textual, de los conceptos y criterios de Enrique Rojas, en sus obras: *El hombre Light (una vida sin valores)*, Ed. Temas de Hoy, Madrid 1994⁸; y *La conquista de la voluntad (¿cómo conseguir lo que te has propuesto?)*, Ed. Temas de Hoy, Madrid 1994⁴.

12. Cfr. en el Capítulo 1º de este trabajo: "*La cotidianeidad en una 'cultura de la imagen'*".

13. Esto no implica que los medios de comunicación social sean necesariamente los únicos "*culpables*"..., ellos hacen simplemente su "negocio" (por muy criticable que este sea para algunos). Quienes no forman al hombre corriente en el manejo de los *Lenguajes no-verbales*, tienen también su cuota de responsabilidad ineludible, porque saben que están *alfabetizando al hombre de la cultura de la imagen*. No basta con enseñar a leer y escribir (cultura libresca), hay que enseñar a leer *las imágenes*.

14. **LOS CHICOS Y LOS DIARIOS**: El uso del diario como recurso didáctico tiene una larga historia: a lo largo de este siglo muchos maestros supieron sacarle el jugo a este texto actualizado y de fácil acceso. Pero sólo hace unos años la comunidad escolar empezó a utilizarlo sistemáticamente y a analizar sus potencialidades. Los Estados Unidos fueron el primer país en desarrollar la aplicación sistemática del diario en las aulas hace más de dos décadas. En la Argentina, el programa "*El diario en la escuela*" existe desde hace nueve años. *La Nueva Provincia* y *Los Andes* fueron los primeros medios que lo implementaron en el interior y luego pasó a todo el país impulsado por ADIRA (Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina). Hoy goza de excelente salud: *nuestro país es uno de los líderes mundiales en el tema*. Y, sin duda, *el primero en Latinoamérica*.

Treinta diarios argentinos, con distintas modalidades regionales, impulsan proyectos diferentes. Muchos publican una sección semanal dedicada a los maestros: allí se presentan ideas para desarrollar estas actividades en sus clases. Cada año un Congreso Nacional del Diario en la Escuela —organizado por ADIRA— reúne a cientos de maestros y especialistas argentinos y extranjeros. El último se realizó en Neuquén, auspiciado por el diario *Río Negro*. Y todos los años se realizan jornadas regionales para formar y actualizar a los docentes en el uso del diario en las aulas. Se calcula que ya asistieron más de sesenta mil maestros, que aplican sistemáticamente en sus clases las técnicas aprendidas.

El proyecto da sus frutos. En un estudio realizado por ADIRA entre cuatro mil alumnos de escuelas primarias argentinas —dos mil que usan el diario en la escuela y dos mil que no— se comprobó que la lectura del periódico incide positivamente en el *nivel de información*. Los chicos que participan en el proyecto no sólo tienen más conocimientos acerca de la realidad, sino que presentan una actitud democrática más marcada. Las escuelas rurales y de frontera figuran entre las más fervientes adherentes a este programa. En lugares sin electricidad, sin recursos para comprar un televisor o donde las montañas impiden la recepción clara de las señales de radio y televisión, muchas veces el diario es el único medio de contacto. "*El Ministerio de Educación nos ha pedido que colaboremos con su Plan Social, que atiende a las escuelas más pobres del país*", comenta la licenciada Roxana Morduchowicz, coordinadora del proyecto de ADIRA. (Nota publicada en la Revista "*Nueva*", N°192 (año IV) Marzo de 1995, pág. 6).

15. Cfr. Víctor García Hoz - Rogelio Medina, *Organización y Gobierno de Establecimientos Educativos*. Grupo Editor Quinto Centenario, Bogotá 1988.

16. Cfr. Burns y G.M. Stalker, *The Management of Innovation*, Tavistock, 1961 (Conceptos trabajados por McKenna, Bernard H., en: *La organización del profesorado en los centros educativos*. Anaya, Barcelona 1979).

BIBLIOGRAFÍA consultada y sugerida:

1. Amarate, Ana María. *La organización pedagógica en la escuela / Cuadernos Pedagógicos N° 8*. Ed. Stella, Buenos Aires 1988.
2. Aquino, S. Tomás de... *Suma Contra Gentiles*. BAC, Madrid 1953.
3. Aquino, S. Tomás de... *Suma Teológica*. BAC, Madrid 1954.
4. Argullol, Rafael. *El héroe y el único*. Ed. Destino, Barcelona 1990.
5. Ayer, A.J. *Lenguaje, verdad y lógica*. Planeta-Agostini, Barcelona 1994.
6. Benedict, Ruth. *El hombre y la cultura*. Centro editor de América Latina, Buenos Aires 1971.
7. Billorou, Oscar Pedro. *Introducción a la publicidad*. Ateneo, Buenos Aires 1983.
8. Brameld, Theodore. *Bases culturales de la educación (una exploración interdisciplinaria)*. Eudeba, Buenos Aires 1961.
9. Bunge, Carlos Octavio. *La educación*. Espasa-Calpe, Madrid 1928 ⁷.
10. Calzetti, Hugo. *Didáctica general*. Ed. Estrada, Buenos Aires 1939.
11. CELAM. *Comunicación: Misión y desafío*. Ed. Paulinas, Buenos Aires 1985.
12. Combetta, Oscar Carlos. *Práctica de la enseñanza en la didáctica moderna*. Losada, Buenos Aires 1967.
13. Croce, Benedetto. *Breviario de estética*. Planeta-Agostini, Barcelona 1993.
14. Favre, Justo A. *Pedagogía general*. Stella, Buenos Aires 1947.
15. Fenwick, Aloisius; Lezama, Hugo E. *Teoría de la persuasión*. Troquel, Buenos Aires 1964².
16. Frascara, Jorge. *Diseño Gráfico y Comunicación*. Ed. Infinito, Buenos Aires 1994 ⁴.
17. Fromm, Erich. *Del tener al ser (camino y extravíos de la conciencia)*. Paidós, Bs. As. 1993.
18. Fromm, Erich. *El miedo a la libertad*. Paidós, Buenos Aires 1993.
19. Frutiger, Adrián. *Signos, símbolos, marcas y señales (elementos, morfología, representación y significación)*. Ed. Gustavo Gilli (Colección de Comunicación visual), Barcelona 1981.
20. García Hoz, Víctor; Medina, Rogelio. *Organización y gobierno de establecimientos educativos*. Grupo Editor Quinto Centenario, Bogotá 1988.
21. Garroni, E. *Proyecto de semiótica*. Ed. Gustavo Gilli (Colección de Comunicación Visual), Barcelona 1973.
22. Gibson, James J. *La percepción del mundo visual*. Ed. Infinito, Buenos Aires 1974.
23. González Ruiz, Guillermo. *Estudio de diseño (sobre la construcción de ideas y su aplicación a la realidad)*. Emecé, Buenos Aires 1994.
24. Grondona, Mariano. *El Posliberalismo*. Ed. Planeta, Buenos Aires 1992.
25. Gubern, Román. *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Ed. Lumen, Barcelona 1988 ².
26. Hamelink, Cees. *Hacia una autonomía cultural en las comunicaciones mundiales*. Ed. Paulinas, Buenos Aires 1985.
27. Jürgen Habermas. *El discurso filosófico en la modernidad*. Ed. Taurus, Buenos Aires 1989.
28. Kaniza, Gaetano. *Gramática de la visión (percepción y pensamiento)*. Ed. Paidós, Barcelona 1986.
29. Kant, Immanuel. *Crítica del juicio*. Espasa-Calpe, Madrid 1990.
30. Leontief, Wassily. *Análisis económico input-output*. Planeta-Agostini, Barcelona 1993.
31. Lersch, Phillipp. *El hombre en la actualidad*. Gredos, Madrid 1979 ².
32. Levy, Alberto R.; Wilensky, Alberto L. *¿Cómo hacen los que hacen?* Ed. Tesis, Bs. As. 1987 ⁴.
33. López Quintás, Alfonso. *Estrategias del lenguaje y manipulación del hombre*. Ed. Narcea, Madrid 1988 ⁴.
34. Maritain, Jacques. *Arte y Escolástica*. Club de Lectores, Buenos Aires 1979.
35. McKenna, Bernard H. *La organización del profesorado en los centros educativos*. Anaya, Barcelona 1979.
36. Merleau-Ponty, Jacques. *El lenguaje indirecto y las voces del silencio*. Nueva Visión, Buenos Aires 1970.
37. Merleau-Ponty, Jacques. *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini, Barcelona 1995.
38. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. *Aplicación de la Ley Federal de Educación*. Buenos Aires 1994.
39. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. *Contenidos Básicos Comunes, para EGB*. Buenos Aires 1995.
40. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. *Ley Federal de Educación*. Buenos Aires 1993.
41. Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe. *Documento de Apoyo para la enseñanza de Actividades Prácticas*. Santa Fe 1981.
42. Moreno Ocampo, Luis. *En defensa propia*. Ed. Sudamericana, Buenos Aires 1993 ³.
43. Mort, Paul R.; Vincent, Williams S. *A look at our schools*. Cattel and Company, Nueva York 1946.
44. Murani, Bruno. *Cómo nacen los objetos*. Ed. Gustavo Gilli, Barcelona 1983.
45. Obiols, Guillermo y Silvina de... *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria*. Kapelúz, Buenos Aires 1993.
46. Oñativia, Oscar V. *Bases psicosociales de la educación*. Ed. Guadalupe, Buenos Aires 1984².
47. Ortega y Gasset, José. *Estudios sobre el amor*. Espasa-Calpe, Madrid 1980 ⁴.
48. Ortega y Gasset, José. *La rebelión de las masas*. Ed. Planeta-Agostini, Barcelona 1993.
49. Peña Vial, Jorge. *Imaginación, símbolo y realidad*. Ed. Universidad Católica de Chile, Santiago 1987.
50. Piaget, Jean. *Estudios sobre lógica y psicología*. Altaya, Barcelona 1994.
51. Puiggros, Adriana; Waldman, Fabiana. *La educación ¿hacia qué futuro mira?* Ed. Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos C.L., Bs. As. 1994.
52. Raymond Colle de SCH. *Iniciación al lenguaje de la imagen*. Ed. Universidad Católica de Chile, Santiago 1993.
53. Rodríguez Diéguez, J.L. *Las funciones de la imagen en la enseñanza (semántica y didáctica)*. Ed. Gustavo Gilli (Colección de Comunicación Visual), Barcelona 1973.
54. Rojas, Enrique. *El hombre light (una vida sin valores)*. Ed. Temas de Hoy, Madrid 1994 ⁸.
55. Rojas, Enrique. *La conquista de la voluntad (¿cómo conseguir lo que te has propuesto?)*. Ed. Temas de Hoy, Madrid 1994 ⁴.
56. Satué, Enric. *El diseño gráfico (desde los orígenes hasta nuestros días)*. Alianza Forma, Madrid 1993.
57. Schmidt Andrade, Ciro E. *Pensando la educación (el hombre como significación de lo educativo)*. Ed. Paulinas, Santiago de Chile 1994.
58. Schramm, Wilbur. *Mecanismo de la comunicación* [Apunte N° 4021, del libro "Proceso y efecto de la comunicación colectiva" / Univ. Nacional de Rosario; cátedra Teoría de la comunicación I, año 1992].
59. Schweitzer, Albert. *decaimiento y restauración de la civilización*. Ed. Sur (Filosofía de la civilización), Buenos Aires 1962.
60. Swann, Alan. *Diseño gráfico (principios y práctica)*. Blume, Barcelona 1992.
61. Ulanovsky, Carlos. *Los argentinos por la boca mueren*. Planeta, Buenos Aires 1993.
62. Vernaux, Roger. *Filosofía del hombre*. Herder, Barcelona 1979 ⁶.
63. Vitar Miranda, Marta. *La concepción filosófico-educativa de Max Scheler*. Ed. Univ. de La Serena, La Serena (Chile) 1993.
64. Walton, Jack. *Diseño y organización del programa*. Anaya, Madrid 1980.
65. Wolff, Werner. *Introducción a la psicología*. Fondo de Cultura económica, México 1964 ⁹.
66. Zecchetto, Victorino. *Comunicación y actitud crítica*. Ed. Paulinas, Buenos Aires 1986.
67. Zuretti, Juan Carlos. *Historia de la educación*. Itinerarium, Buenos Aires 1964.

Acerca del Autor...

El Profesor *Claudio Josemaría Altisen* es Diseñador Gráfico, Master en Educación Psicoinformática, Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Es miembro del Equipo de investigaciones del Centro universitario CERIR-educativo, en la Sede de Gobierno de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

Ha sido miembro fundador del Grupo "El Túnel", para investigaciones en diseño gráfico.

Trabaja en el desarrollo y dictado de Cursos de Perfeccionamiento Docente en ejercicio para el Gobierno de la Provincia de Santa Fe, y es miembro del Área de Fundamentación en el Instituto Superior del Magisterio N° 14 "Domingo Faustino Sarmiento", dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Santa Fe (Argentina).

Es Profesor en prestigiosas universidades del país: en la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de La Plata, y en la Universidad de El Salvador, para la Licenciatura en Calidad de la Gestión Educativa.

También se desempeña como docente en otras instituciones educativas del Nivel Medio y Superior.

En el Nivel Medio ha desarrollado Talleres de Educación Visual, en los que ha aplicado los criterios expuestos en este libro.

Ha publicado otros libros y artículos diversos sobre las aplicaciones de internet, en España y en Colombia. También se ha desempeñado como columnista y ha brindado reportajes en medios gráficos de las ciudades de Rosario y Buenos Aires. A su vez, se ha desempeñado como columnista en Programas Radiales sobre temáticas educativas y filosóficas.

Algunos de sus trabajos han merecido un destacado reconocimiento en importantes páginas webs internacionales, y ha obtenido premios en Concursos de publicaciones universitarias.

El profesor Claudio Altisen lleva adelante un "Estudio de Diseño" de su propiedad, en la ciudad de Rosario (Argentina), en el cual se desarrollan piezas de diseño para todos los rubros, aunque especialmente dedicado al diseño editorial.

Correo-e: altisen@infovia.com.ar